

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
**MESTRADO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E**  
**INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS**

**Avaliação das Inteligências Múltiplas em Crianças do 2º Ano de**  
**Escolaridade do Regime Educativo Comum e do Regime**  
**Educativo Especial**

Dissertação de Mestrado apresentada por:  
Mónica de Jesus Quintal Rebocho

Sob a orientação de:  
Prof. Doutora Adelinda Araújo Candeias

(Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri)

**Évora**  
**Fevereiro de 2007**

**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
**MESTRADO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E**  
**INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS**

**Avaliação das Inteligências Múltiplas em Crianças do 2º Ano de**  
**Escolaridade do Regime Educativo Comum e do Regime**  
**Educativo Especial**

Dissertação de Mestrado apresentada por:  
Mónica de Jesus Quintal Rebocho

Sob a orientação de:  
Prof. Doutora Adelinda Araújo Candeias



162 963

(Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri)

**Évora**  
**Fevereiro de 2007**



*À Margarida e à Joana*

## ***Agradecimentos***

*Queria começar por dizer o meu Obrigada a todos os que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.*

*À Professora Doutora Adelinda Candeias, pela sua orientação, pelos seus ensinamentos e pelo acompanhamento, disponibilidade e feedback sempre atempado na realização deste trabalho.*

*Ao Agrupamento de Escolas de Arraiolos, pela maneira como acolheu o meu trabalho e pelas condições que me proporcionou para a elaboração do mesmo.*

*Aos alunos, pelo seu interesse e entusiasmo nas actividades que desenvolvi e que permitiram que esta investigação fosse possível.*

*Aos Encarregados de educação destes alunos, os quais se manifestaram abertos e disponíveis quer para os questionários quer para todo o tipo de esclarecimento no decorrer deste trabalho.*

*Aos colegas e amigos, pela simpatia e colaboração que acolheram e se disponibilizaram a participar nesta investigação, sobretudo à Luzia Pequito, à Helena Botelho, à Idalina Cinza, à Ricardina Pereira, à Marta Reis Silva, à Graça Amante, à Paula Baldeira e ao Francisco Rocha.*

*À colega Paula Martins, pelo trabalho de cooperação e entreaajuda que comigo desenvolveu com os nossos alunos, e que implicitamente facilitou a minha tarefa neste trabalho.*

*Às colegas e amigas que faziam parte do meu grupo de trabalho durante o Mestrado, à Marta Peniche, à Paula e à Sandra.*

*Às minhas filhas pela ternura, compreensão e apoio, que sempre me motivaram .*

*Ao Tó, pelo carinho, compreensão e incentivo que me dedicou ao longo deste trabalho.*

*À minha família, pela preocupação, carinho e apoio que sempre me dispensaram.*

*À Ana Pedreirinho pela amizade, dedicação e incentivo permanente neste trabalho.*

## ÍNDICE

RESUMO .....	9
ABSTRACT .....	11
INTRODUÇÃO .....	14
ESTUDO TEÓRICO.....	19
I – AS NEE E A ESCOLA INCLUSIVA: DESAFIOS, DILEMAS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO .....	20
1. PERCURSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	20
1.1. <i>Da segregação à Inclusão</i> .....	25
1.2. <i>O Princípio da Inclusão</i> .....	27
2. A ESCOLA INCLUSIVA SERÁ UMA REALIDADE? .....	29
3. OS DILEMAS DA INCLUSÃO .....	30
4. O ENSINO DIFERENCIADO FACILITA A INCLUSÃO NA ESCOLA DE CRIANÇAS COM N.E.E.....	31
4.1. <i>Modelos para a Inclusão e para a Diversidade</i> .....	34
5. A RENOVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A ATITUDE DO PROFESSOR .....	38
6. PRINCÍPIOS GERAIS PAR A CRIAÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS .....	39
6.1. <i>Um sentido de Comunidade</i> .....	39
6.2. <i>Liderança</i> .....	44
7. CRIAR UM AMBIENTE DE INTERACÇÕES POSITIVA .....	44
II – AVALIAÇÃO DINÂMICA DO POTENCIAL DE COGNITIVO/APRENDIZAGEM – CONTRIBUTOS PARA UMA INTERVENÇÃO EDUCATIVA INCLUSIVA.....	47
1. A INTELIGÊNCIA COMO UMA FORMA DE EXPERIÊNCIA EM DESENVOLVIMENTO .....	52
1.1. <i>A dimensão prática e experiencial da inteligência e da aprendizagem</i> .....	52
1.2. <i>Consequências Educativas</i> .....	54
2. AS DIMENSÕES EMOCIONAL E SOCIAL NA COMPREENSÃO DO DESEMPENHO E DO POTENCIAL HUMANO .....	55
2.1. <i>A redescoberta Inteligência Emocional/Inteligência Social</i> .....	55
2.2. <i>Educar para o Optimismo</i> .....	59
2.3. <i>Consequências Educativas</i> .....	60

3.A MULTIDIMENSIONALIDADE DO POTENCIAL E DA APRENDIZAGEM HUMANOS.....	62
3.1. <i>De concepção multidimensional de inteligência a uma concepção multidimensional de aprendizagem</i> .....	62
3.2. <i>Consequências Educativas</i> .....	68
<b>ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	72
<b>III – METODOLOGIA</b> .....	73
3. OPÇÕES METODOLÓGICAS .....	73
4. CONTEXTUALIZAÇÃO E DELINEAMENTO DOS OBJECTIVOS DE INVESTIGAÇÃO .....	75
4.1. <i>Objectivos</i> .....	76
4.2. <i>Enunciação de Hipóteses</i> .....	77
5. CARACTERIZAÇÃO/CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA .....	78
6. PROCEDIMENTOS E CUIDADOS ÉTICOS .....	91
7. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	92
7.1. <i>Aptidão Escolar (Inteligência Académica)</i> .....	93
7.2. <i>Inteligência Geral</i> .....	94
7.3. <i>Inteligências Múltiplas</i> .....	95
<b>IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS</b> .....	110
1.1. <i>Estudo da H1</i> .....	111
1.2. <i>Estudo da H2</i> .....	112
1.3. <i>Estudo da H3</i> .....	113
Quadro-19 <i>Correlação entre Inteligências Múltiplas</i> .....	114
1.5. <i>Estudo da H4</i> .....	116
1.6. <i>Estudo da H5</i> .....	119
Quadro 21 .....	119
1.7. <i>Estudo da H6</i> .....	120
Quadro 24- <i>Estudo das Diferenças de Médias nas variáveis IG, IM e NA, em função NEE/RC</i> .....	124
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	129



## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – AMOSTRA – ALUNOS /TURMA .....	79
QUADRO 2 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA– ALUNOS /IDADES.....	79
QUADRO 3- HABILITAÇÕES DA MÃE .....	82
QUADRO 4-HABILITAÇÕES DO PAI .....	82
QUADRO 5 - NÍVEL SOCIO-ECONÓMICO .....	83
QUADRO 6 – PROFISSÃO DO PAI.....	84
QUADRO 7 – SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO PAI.....	85
QUADRO 8 – NACIONALIDADE DO PAI.....	85
QUADRO 9 -NATURALIDADE DO PAI .....	86
QUADRO 10 –PROFISSÃO DA MÃE .....	87
QUADRO 11 –SITUAÇÃO PROFISSIONAL DA MÃE .....	88
QUADRO 12–NACIONALIDADE DA MÃE.....	88
QUADRO 13–NATURALIDADE DA MÃE.....	89
QUADRO 14–TEM COMPUTADOR.....	89
QUADRO 15–TEM <i>INTERNET</i> .....	90
QUADRO-16 CORRELAÇÕES ENTRE DESEMPENHO ACADÉMICO E INTELIGÊNCIA GERAL .....	112
PARA GRUPO NEE .....	121



## ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS

<b>FIGURA 1 – ESCOLA INCLUSIVA E DIVERSIDADE (CORREIA, 2005, P.13) .....</b>	<b>26</b>
<b>FIGURA 2 – MODELO PARA A INCLUSÃO (CORREIA, 2005, P.16) .....</b>	<b>32</b>
<b>FIGURA 3 – MODELO DE “EXPERIÊNCIA EM DESENVOLVIMENTO” (IN STERNBERG &amp; GRIGORENKO, 2003, P.20).....</b>	<b>53</b>
<b>GRÁFICO 1. DISTRIBUIÇÃO POR SEXO .....</b>	<b>80</b>
<b>GRÁFICO 2.1. HABILITAÇÕES DO LITERÁRIAS DOS PAIS (TURMA C).....</b>	<b>81</b>
<b>GRÁFICO 2.2. HABILITAÇÕES DO LITERÁRIAS DOS PAIS (TURMA D).....</b>	<b>81</b>
<b>GRÁFICO 3 – DADOS SÓCIO-ECONÓMICOS.....</b>	<b>83</b>

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>ANEXO 1 – Prova de Inteligência Geral –MCPR.....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO 2- Notas Académicas (NA).....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXO 3 – IM - Teste de Competência Situacional (TCS) .....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO 4 - Prova Cognitiva de inteligência Social (PCIS) .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO 5 - Bar-on.....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO 6 - Folha de Resposta às Provas TCS – Professores. Teste de Percepção de Competência Situacional – TPCS/P .....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO 7- Questionário para os Pais.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXO 8 -Inteligência Linguística .....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO 9 - Inteligência Lógico-matemática.....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO 10 - Inteligência Musical .....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO 11- Inteligência Corporal – Cinestésica.....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXO 12 -Inteligência Visio-Espacial .....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO 13 -Inteligência Naturalista .....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO 14- Escolhas/Rejeições1- de pares para brincar no recreio.....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXO 15- Identificação das emoções (caras, desenhos e histórias) .....</b>	<b>190</b>
<b>ANEXO 16 : Carta de autorização ao agrupamento.....</b>	<b>193</b>
<b>ANEXO 17 : Cartas de autorização ao Encarregados de Educação.....</b>	<b>194</b>
<b>Fotos das actividades desenvolvidas pelos alunos.....</b>	<b>195</b>

# **Avaliação das Inteligências Múltiplas em Crianças do 2º Ano de Escolaridade do Regime Educativo Comum e do Regime Educativo Especial**

## **RESUMO**

A escola actual caminha cada vez mais para a heterogeneidade, tendo alunos com Necessidades Educativas Especiais e Dificuldades de Aprendizagem aos quais é necessário dar resposta, no sentido do desenvolvimento pleno das crianças, todavia, estamos limitados a currículos pouco flexíveis, os quais têm em conta o aluno “médio” e dão uma ínfima margem para as crianças com dificuldades. Avaliam-se os alunos através de padrões estereotipados, sem ter em conta o verdadeiro potencial cognitivo dos mesmos. Há uma preocupação constante com reformas, passando por mudanças legislativas cada vez mais anacrónicas, ignorando-se a contribuição que cada indivíduo pode dar à sociedade, se forem tidos em conta os seus interesses e potencialidades únicas. É neste sentido que pretendemos desenvolver um Estudo Exploratório de um modelo de avaliação baseado no Projecto *Spectrum*, adaptado por professores da Universidade de Múrcia para crianças de 7 anos. Este inclui um conjunto de tarefas e de métodos de recolha e análise de dados amplo e diversificado, sobre o espectro das múltiplas habilidades do ser humano. Neste sentido pretendemos avaliar o potencial cognitivo, em crianças do Regime Educativo Comum e em crianças com NEE, atendendo aos seus pontos fortes e não apenas às áreas onde apresentem maior dificuldade, em turmas do 2º ano de escolaridade, pelo facto do 2º ano ser um ano “chave” ao nível da avaliação de crianças com NEE e para a detecção de outras que não estejam sinalizadas através do sistema tradicional, através de uma análise correlacional e de uma avaliação quantitativa e qualitativa. Tudo isto, tendo presente os pressupostos da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, a Inteligência Emocional e a Inteligência Social e de testes de Competência Social e Emocional, procurando identificar uma diversidade mais ampla de capacidades e interesses das crianças, do que a que existe nas escolas e se centra em programas tradicionais. Pretendemos também compreender o perfil dos alunos do Regime Educativo Comum e dos alunos com NEE.



Os resultados deste estudo sugerem a importância do formato das provas de Inteligências Múltiplas, assente no desempenho, especialmente, através do uso da linguagem verbal, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, visuo-espacial e interpessoal constituindo uma mais valia para avaliar o potencial das crianças, independentemente das suas necessidades/capacidades, contrariamente à avaliação académica tradicional que penaliza os alunos com NEE.

Palavras-chave: necessidades educativas especiais, potencial cognitivo, teoria das inteligências múltiplas e perfil.

# **Multiples Knowledge Evaluation in the classes of the second level of Common Educational Regime and children with Special Educational Needs**

## **ABSTRACT**

The actual school moves very often to the heterogeneity, but it has students with Special Educational Needs and difficulties in learning to which it is necessary to give answers, so that children can have a total development; however, we are limited to few flexible curricular which are done for the “medium” student and they give a short possibility to the children who have difficulties. Children are evaluated through stereotyped patterns, without understanding the real knowing potential of them. There is a permanent concern about reformation which lead to legislative changes each time more anachronics, ignoring the contribution that each person can give to the society if their interests and unic potentialities are expected. It is in this way that want to develop an exploratory study of the Evaluation Model based on spectrum project, adapted by teachers of the University of Murcia for seven years old children. This includes a set of tasks and methods of research and analysis of data which is wide and diverse and it is about the specter of human being multiple abilities. In this way we want to evaluate the knowing potential children in the Common Educational Regime and children with Special Educational Needs, paying attention to theirs strongers and not only to the subjects where they have more difficulties in the classes of the second level because it is a “Key” year in terms of evaluation of the children with Special Educational Needs and also to detect other children which have not been signaled through the traditional system, using a correlational analysis and a quantitative and qualitative evaluation. Everything will be done having in mind the purposes of Multiples Knowledge Theory and the thesis of social and emotional competence, trying to identify a diversity of capacities and interests of the children wider them that one which is at schools focused on traditional programmes. We also want to understand the profile of the children of the Common Educational Regime and also the one of children with Special Educational Needs.

The results of this research suggest the importance of the size of the test of multiple intelligences, based on the performance evaluation through, verbal language, logic-mathematics, musical, corporal-cinesthetic, visio-spatial and interpersonal is a good way to evaluated children potential, a part from their capacities/needs, otherwise traditional academic evaluation which is a penalty for the children with special education needs.

Key Words: special education needs, the theory of multiple intelligences, cognitive potential and profile.

*... a missão da educação é desenvolver a totalidade das capacidades humanas, para identificar os potenciais que os nossos alunos possuem e desenvolvê-los através da educação.*

*Todas as crianças e adultos merecem oportunidades para explorar os seus pontos fortes, os seus interesses e tornarem-se capazes daquilo a que têm direito.*

Campbell e Dickinson ,(1999,p.349)

## INTRODUÇÃO

A massificação das escolas é hoje uma realidade que não devemos menosprezar, a qual está presente no nosso país, facto que desencadeia alguns problemas que nos são comuns, estando alguns deles relacionados com a crescente diversidade cultural, social e linguística dos alunos.

Falar de *escola* é sinónimo de complexidade e de procura incessante de estratégias passíveis de colmatar problemas que são apanágio de todo o sistema Educativo.

Os professores estão em permanente desafio adaptativo às mudanças do Sistema Educativo e da própria sociedade, procurando reflectir sobre as suas práticas face às inevitáveis mudanças na escola. Todo o processo que se inicia na exclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), termo aparece pela primeira vez no relatório Warnock (1978) e inspira mais tarde em Inglaterra a nova Lei de 1981 (Jiménez, 1997). O conceito de N.E.E. é muito importante, considerando-se que uma criança tem Necessidades Educativas Especiais quando tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial (idem). Tudo isto culmina numa nova dinâmica, cuja escola é um espaço caracterizado por interacções sociais que acompanha todo o desenvolvimento da sociedade.

A integração escolar passa a ser objecto de atenção e é definida *como um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem* (Birch, 1974, cit. por Jiménez, 1997).

“A Escola Para Todos” ou “**Escola Inclusiva**”, aparece como um direito inalienável de crianças e jovens com NEE ao acesso às escolas regulares e também ao facto que deve ser a escola e os professores a adequarem-se e serem capazes de ir ao encontro dessas mesmas necessidades (Unesco, 1994).

Os professores ocupam um lugar privilegiado como educadores de crianças e têm a oportunidade de marcar significativamente a vida dessas mesmas crianças. Quer através do modo como interagem com elas, como do ambiente de aprendizagem que lhe proporcionam, o currículo e os métodos que utilizam podem ser decisivos na motivação e sucesso dos alunos (Rief & Heimburge, 2000). Cada aluno deve sentir-se integrado e valorizado na sua diversidade, a Escola, sobretudo os professores, têm que se confrontar com turmas que caminham cada vez mais para a heterogeneidade. As quais abrangem um número cada vez mais amplo de crianças com NEE, às quais os professores devem “saber” responder. Nem sempre é fácil respeitar ritmos e aplicar um ensino diferenciado e individualizado na sala de aula, facto que nos preocupa e nos conduz na procura de estratégias passíveis de atender a todos da maneira mais adequada.

A preocupação com estratégias adequadas para a resposta mais apropriada à diversidade de alunos nas nossas escolas conduz-nos a uma gama diversificada de pressupostos, nomeadamente, a necessidade de repensar e reformular os meios avaliativos tradicionais de forma que a pluralidade das competências seja levada em consideração, fazendo com que o resultado da avaliação possa revelar o perfil individual de cada aluno ao invés de classificar sua inteligência de maneira unitária e quantitativa, como acontece nos testes de QI.

É importante proporcionar a todos os alunos e, fundamentalmente, aos alunos com NEE o desenvolvimento de diversas actividades de forma mais personalizada e de acordo com as suas aptidões. É fundamental para os professores reconhecer a inteligência na mente, mas também proporcionar ambientes inteligentes susceptíveis de viver e aprender, o professor avalia o processo e não somente o produto, fornecendo feedback constante à criança, estimulando-a e motivando-a (Campbell, 2000). Para tal pretendemos avaliar esse potencial, em crianças do regime educativo comum (RC) e em crianças com NEE, no sentido de maximizarmos a sua estimulação e a motivação e, consequentemente, as aprendizagens.

Surge-nos, deste modo a avaliação baseada na Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM)

como adequada às diversas capacidades das crianças sobretudo com NEE. Mudando o enfoque no indivíduo para as interações entre os indivíduos e as sociedades, através de um ambiente educacional mais amplo e variado, que dependa menos do desenvolvimento exclusivo da Língua e da Matemática.

Este tipo de trabalho baseado na TIM é susceptível de favorecer o desenvolvimento de todas as combinações de inteligências, onde o professor pode reestruturar conceitos sem que se torne repetitivo, ensinando os alunos como aprender, como pensar e atingir competências de diferentes formas (Gardner, 1993).

Ao debruçarmo-nos sobre o desenvolvimento do nosso estudo, várias questões surgiram até encontrarmos o caminho da actual forma de apresentação do mesmo.

Começámos pela escolha da população e da amostra. Escolhemos duas turmas de 2º ano (cada uma com 20 alunos) do Concelho de Arraiolos que tinham incluído crianças com NEE. A selecção destes sujeitos, prendeu-se com o facto do 2º ano de escolaridade ser um ano “chave” ao nível da avaliação de crianças com NEE e para a detecção de outras que não estejam sinalizadas através do sistema tradicional. Por outro, é um ano em que o desenvolvimento do espectro de competências da criança ainda está em aberto, sem grandes condicionamentos inerentes às orientações do currículo escolar.

O modelo das IM dá uma informação mais rica e diversificada sobre o processo de pensamento das crianças durante o processo de Ensino-aprendizagem. Também o carácter dinâmico das IM dá ao professor um maior conhecimento da diversidade dos seus alunos, dos seus estilos de aprendizagem e o potencial cognitivo dos mesmos enquanto aprendem. As tarefas que têm subjacente o modelo das IM, ajudam o aluno a pensar de um modo mais criativo e imaginativo ao mesmo tempo que estabelece a ponte entre a escola e a sua vida prática (Prieto e Ferrando, 2005).

Em primeiro lugar seleccionámos instrumentos para avaliar a Inteligência Geral, através das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, as quais são constituídas por 36 itens

distribuídos por três Séries de 12 itens cada (A, Ab, e B).

Seguidamente, fizemos uma adaptação do modelo de avaliação dinâmica *Spectrum*, no sentido de identificarmos as capacidades das crianças com base no interesse e na competência por elas demonstradas. Adaptámos grelhas, as quais utilizámos na avaliação das inteligências Linguística, Lógico - Matemática, Corporal - Cinestésica, Visuo - Espacial, Musical e Naturalista.

No sentido de obtermos um estudo mais aprofundado utilizámos também provas para avaliar a Inteligência Interpessoal (PSIS, TCS e testes sociométricos) e a Inteligência Intrapessoal através de um Teste de Percepção de Emoções.

Com o objectivo de completar a avaliação das capacidades utilizámos questionários para os pais (questionário para pais adaptado do Projecto *Spectrum*) e professores (Teste de Percepção de Competência Situacional – TPCS/P de A.A.Candeias, 2005).

A escolha teve por objectivo verificar a relação entre o desempenho em provas tradicionais ( MPCR, fichas e registos de Avaliação do 1º período)/ dinâmicas (IM) em crianças do RC e em crianças com NEE.

Todo este estudo foi efectuado em crianças que frequentem os anos iniciais do ensino formal, tendo em atenção as crianças com NEE as quais necessitam de um trabalho individualizado e diferenciado na sala de aula.

Além destas razões que nos conduziram à selecção desta temática, há a salientar o facto de que no exercício das nossas funções profissionais, nos debatermos com estas questões no nosso dia-a-dia. Deste modo embrenhámo-nos num desafio e, esperamos contribuir de alguma forma para implementarmos junto dos nossos colegas novas formas de avaliação que sejam passíveis de atenuar estes problemas e motivar os alunos para a escola.



O trabalho será desenvolvido da seguinte forma:

Será feito um enquadramento teórico, através de várias pesquisas efectuadas durante a investigação, o qual será apresentado nos capítulos I e II.

No Capítulo III, será descrita a Metodologia (métodos, amostra e instrumentos utilizados) e a apresentação da temática em estudo.

O capítulo IV irá descrever a Análise de Resultados e por fim apresentar-se-á a Conclusão que contempla as Questões Éticas, os Condicionantes da Investigação e por último as Sugestões de Intervenção, seguida dos anexos.



## **1ª PARTE**

## **ESTUDO TEÓRICO**

## **I – As NEE e a Escola Inclusiva: Desafios, dilemas e estratégias de intervenção**

### ***1. Percurso da Educação Especial***

#### **1.1. Da segregação à Inclusão**

O atendimento a indivíduos portadores de deficiências, incapacidades e *handicaps* tem evoluído ao longo da história da humanidade. Segundo Jiménez, (1997), podemos apontar como início da Educação Especial os finais do século XVIII. Época em que dominou a rejeição do indivíduo com deficiência

Nas civilizações antigas era habitual o infanticídio, quando as crianças eram diferentes. Exemplo nítido, temos a Antiguidade Clássica, na Grécia, onde, as crianças que nasciam com deficiência eram colocadas nas montanhas e, em Roma eram atiradas aos rios (Correia, 1997).

Durante a Idade Média, no seio da própria igreja havia um verdadeiro contracenso, o qual, simultaneamente condenava o infanticídio e apoiava a ideia de atribuir causas sobrenaturais às deficiências que os indivíduos apresentavam. Os deficientes eram associados à imagem do diabo e de bruxaria que conduziram a muitos julgamentos e condenações (Correia, 1997).

Nos séculos XVII e XVIII os deficientes mentais eram colocados em instituições (orfanatos, cadeias, prisões, etc), onde permaneciam junto de delinquentes e outros indivíduos que se desviavam da "norma" (Jimenez, 1997).

Os primeiros aspectos positivos que se destacaram desta história, foi uma experiência levada a cabo por um frade – Ponce de León, o qual se propôs a educar 12 crianças surdas com um verdadeiro sucesso (Idem).

Em 1755 foi criada a primeira escola pública para surdos por Charles Michel de l'Épée.

Em 1784, um senhor holandês de nome Valentin Haüy criou o primeiro instituto para crianças cegas, em Paris. Entre os seus alunos encontrava-se Louis Braille (1806-1852), que posteriormente criou o tão conhecido sistema de leitura e escrita – *Braille*.

A partir dos finais do século XVIII, início do século XIX começamos na denominada era das instituições, segundo Jiménez, é a partir daqui que podemos falar de Educação Especial, propriamente dita.

A sociedade começa a manifestar algum entendimento para a necessidade de apoiar estas pessoas, apesar desse apoio ser mais do âmbito assistencial do que educativo.

Ainda no início do século XIX, existia o mito de que era necessário proteger os indivíduos ditos “normais” daqueles que tinham problemas. Houve uma tentativa de recuperação (física, fisiológica e psíquica) da criança diferente, no sentido de a adaptarem à sociedade (Correia, 1997). Apesar da aparente mudança de mentalidades, a ideia inicial era aquela que imperava – **segregação** e discriminação dos deficientes.

Ainda no século XIX, médicos e cientistas dedicaram-se ao estudo dos indivíduos ditos diferentes.

Itard, foi denominado o “pai da Educação Especial” ao entregar parte da sua vida à recuperação de uma criança encontrada em Aveyron, em França, com uma deficiência mental profunda (Correia, 1997).

Voisin, estuda o tipo de educação necessária para crianças com atraso mental e publica a obra em 1830 – *Application de la physiologie du cerveau a l'étude des enfants qui necessitent une éducation spéciale* (Jiménez, 1997).

No início do século XX, Binet e Simon, através de testes de inteligência, começam a identificar crianças com atraso mental.

A política de segregação continua na sociedade, ainda que um pouco camuflada. Começam a surgir as instituições de Ensino Especial.

A grande mudança ocorre durante o espaço compreendido entre a primeira e a segunda guerras mundiais, as quais deixam um número desmesurável de deficientes motores e com perturbações mentais. *As sociedades atingidas obrigam-se a um novo olhar sobre si mesmas, confrontam-se com a necessidade de assumir responsabilidades e empenham-se na procura de respostas possíveis. Assiste-se a uma fase de empenhamento e esperança, espelhada num renascimento humanista cada vez mais evidente e que atinge o apogeu nos anos 60* (Correia, 1997, p.14).

A partir da década de 60 assiste-se a uma mudança de atitude relativamente ao atendimento de crianças com problemas. Passamos da **exclusão** propriamente dita para a compensação das desvantagens sociais e culturais.

Vários investigadores, como Niza, (1996) orientam as suas investigações para vários tipos de programas desde os de carácter preventivo, aos de carácter alternativo, complementares e suplementares, que tentavam atenuar casos de insucesso escolar de crianças deficientes, compensando essas desvantagens.

Começa a ressaltar um conceito novo, inicialmente na Dinamarca que inclui na legislação o conceito de “**Normalização**” entendido como “a possibilidade dos indivíduos portadores de deficiência terem um tipo de vida tão normal quanto possível” (Jiménez, 1997).

A partir daí o conceito de normalização começa a ter maior êxito por toda a Europa e América do Norte, sobretudo no Canadá, onde em 1972 Wolf Wolfensberger, publica o primeiro livro sobre o princípio da normalização que define como *o uso dos meios o mais normalizante possível, do ponto de vista cultural, para estabelecer ou manter comportamentos e características que sejam de facto o mais possível normais* (Wolfensberger, 1972, cit. por Niza, 1996, p.142).

É a partir daqui que a **Integração** emerge como o oposto da segregação. A integração escolar passa a ser objecto de atenção e é definida *como um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem* (Birch, 1974, cit. por Jiménez, 1997).

A integração tem como diferentes pressupostos: o físico, (a criança portadora de deficiência está presente no mesmo local), o funcional, (participação na mesma função) e o social ou comunitário (pertence a um grupo) (Soder, 1981, cit por Jiménez, 1997).

O mesmo autor, refere que estas formas de integração têm em conta objectivos ao nível da integração escolar, sobretudo: a diminuição de distâncias, possibilitando a permanência num mesmo espaço educativo, mas não trocando experiências, nem partilhando actividades, no sentido de negar a diferença, defendendo simultaneamente que a mesma é negativa; aceitação da diferença como fazendo parte de um grupo restrito, exigindo-se aceitação mútua; uma participação efectiva nos trabalhos e tarefas escolares através de uma educação diferenciada, envolvendo para tal uma adaptação de meios, sentindo-se que todos os indivíduos podem fornecer contributos positivos para a comunidade a que pertencem.

O postulado da integração das crianças “ditas” diferentes na escola pública originou a publicação da *Lei Pública, 94-142*, denominada habitualmente por PL (Public Law), em 1975 nos Estados Unidos da América (Correia, 1997).

A publicação desta lei veio revolucionar todo o sistema escolar e foi responsável por mudanças fundamentais ao nível do ensino regular, com a premissa de fornecer à escola estratégias para um trabalho diferenciado e individualizado na sala de aula e ir ao encontro das necessidades e do ritmo de cada criança. As escolas especiais abriram-se a novas experiências no sentido de responderem às exigências da integração (Hegarty, 1990, cit. por Ainscow, 1998).

O conceito de **necessidades educativas especiais** (NEE) começou a ser difundido em 1978 a partir da sua adopção no Relatório Warnock, apresentado ao parlamento do Reino Unido, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales. Este relatório foi o constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes. Os resultados demonstraram que vinte por cento das crianças apresenta NEE em algum período do seu percurso escolar. A partir destes dados, o relatório formula o conceito de NEE. Com este relatório é dada maior ênfase ao papel da escola e do professor do ensino regular, no que respeita à responsabilização da educação das crianças com NEE (Costa, 1996).

O Warnock Report surgiu, deste modo, retirando o enfoque médico às deficiências para o colocar na aprendizagem escolar de um currículo ou programa. O referido relatório conjuga três categorias: primeiro a necessidade de se encontrarem os meios adequados de acesso ao currículo; a necessidade de alguns alunos poderem usufruir de um currículo especial ou modificado e a necessidade de dar uma especial atenção ao contexto educativo, onde se desenrola o processo de ensino/aprendizagem (Bairrão & colaboradores, 1998).

O conceito de NEE, propaga-se por toda a Europa, surgindo na legislação portuguesa só em 1986 com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a partir desse momento, verificam-se alterações significativas na concepção de integração (Correia, 2005). A partir da LBSE, são criadas as *equipas de educação especial* (EEE), consideradas como “serviços de educação especial a nível local, que abrangem os vários níveis de ensino, exceptuando o Superior” (Correia, 2005). Começa aqui um percurso que vai dar origem a um normativo que ainda hoje está em vigor, o *Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto*. Este decreto veio preencher uma lacuna legislativa, no que respeita às crianças com NEE, defendendo o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade, para os alunos com NEE, com a individualização de intervenções educativas através de planos educativos individualizados (PEI) e de Programas Educativos (PE) no sentido de responder às necessidades desses alunos (Correia, 2005).

Em 1994, surge um marco importante para as crianças com N.E.E. – A Declaração de Salamanca, a qual proclama “a Escola Para Todos” ou “**Escola Inclusiva**” ( abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escolas para todos»; defendendo o direito que assiste a todas as crianças e jovens com NEE a frequentarem as escolas regulares e também ao facto que deve ser a escola e os professores a adequarem-se e serem capazes de ir ao encontro dessas necessidades (Unesco, 1994).

A **Inclusão** deveria ser vista como um meio através do qual a escola continua a procurar novas formas passíveis de desenvolver respostas que promovam a diversidade (Mittler, 1995 ; Ballard, 1995, cit. por Warwick, 2001). Segundo os referidos autores, falar de inclusão em educação é focar o interesse no aluno de modo a dar resposta às suas necessidades individuais. Enquanto a integração procurou fundamentalmente valorizar o envolvimento físico onde a aprendizagem se desenvolve, a inclusão vai mais além e procura ajustar as necessidades de aprendizagem dos indivíduos adaptando o ensino a essas necessidades.

## 1.2. O Princípio da Inclusão

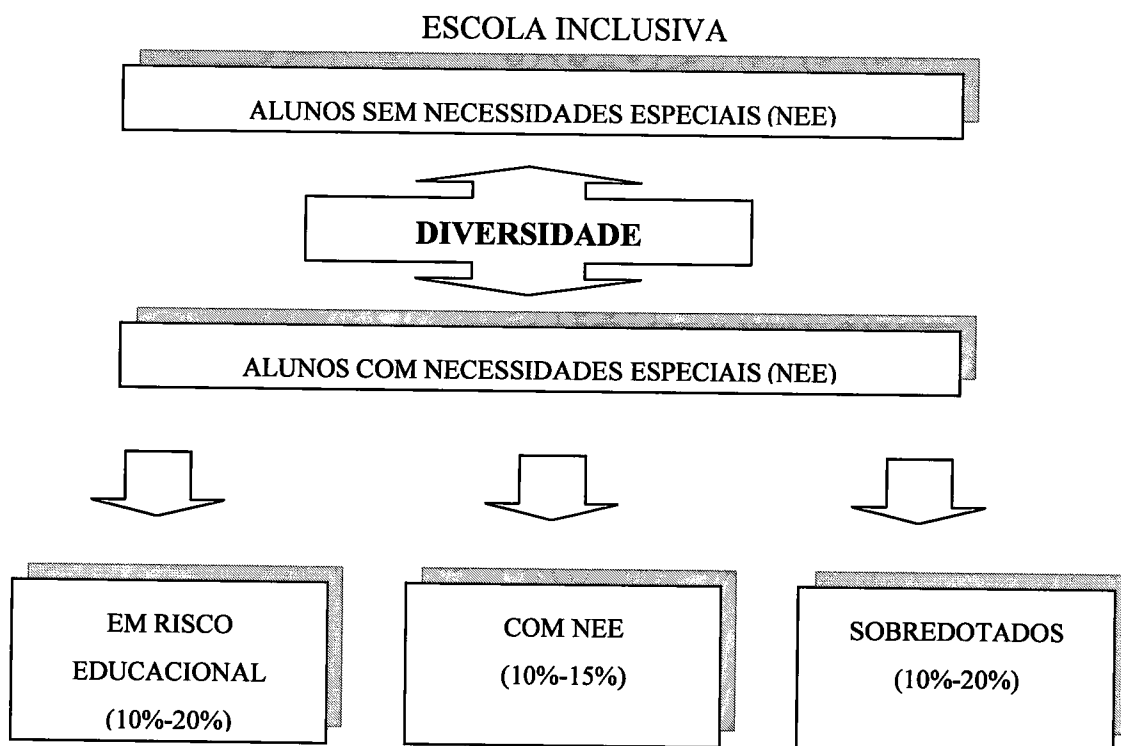
A inclusão parte da premissa que a classe regular de escola regular seja o local privilegiado para o aluno com NEE efectuar as suas aprendizagens. Será nesse local, em conjunto com os seus colegas sem NEE, que lhe será proporcionado o melhor ambiente quer de aprendizagem, quer de socialização, de modo a maximizar o seu potencial (Correia, 2005).

*Uma escola inclusiva é uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades (Correia, 2005, p. 7).*

O princípio da inclusão integra assim três parâmetros fundamentais: *a modalidade de atendimento* (dá relevo à permanência do aluno com NEE na classe regular); *a Educação apropriada e os Serviços adequados* (conjunto de serviços de apoio especializados que visam maximizar o potencial do aluno. Os quais devem ocorrer sempre que possível na turma regular).



*A inserção do aluno com NEE na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (de outros profissionais, de pais..) às suas características e necessidades* (Correia, 1997, cit. por Correia 2005, p. 13). Para que tudo isto aconteça há que responder às necessidades de cada criança, tendo em conta três níveis de desenvolvimento essenciais (académico, socio-emocional e pessoal). Neste sentido tem que haver uma visão holística do processo de Ensino/aprendizagem. Ou seja, tem que se passar da descentração nos currículos para a relevância nos modelos centrados nos alunos e das necessidades inerentes a cada um, como um ser “uno” e individual. Para tal, o professor do ensino regular e o professor de apoio têm que trabalhar em parceria e assumirem ambos as responsabilidades académicas, as adaptações curriculares necessárias e um ensino individualizado e diferenciado (Correia, 2001).



**Figura 1 – Escola Inclusiva e diversidade (Correia, 2005, p.13)**

## ***2. A Escola Inclusiva será uma Realidade?***

Face à importância da inclusão coloca-se uma questão: *A Escola Inclusiva Existe na Prática ou limita-se a Princípios Teóricos?*

Para muitas crianças e jovens que frequentam a escola, tal como a conhecem actualmente, a sensação de que a mesma parece ter sido feita para os outros, baseada numa cultura muito afastada da sua, é uma constante. Deste modo, muitas destes sujeitos, ficam divididos entre a cultura familiar, que a ser seguida pode encaminhá-los para o insucesso escolar ou para a exclusão ou optar pela cultura que é apanágio da escola, construindo barreiras ao diálogo familiar, que tem padrões de comportamento, valores e atitudes por vezes incompatíveis com o que a escola preconiza. (César, 2003).

A procura de soluções para estas e outras questões vão ao encontro das premissas da escola inclusiva.

A inclusão de todas as crianças no ensino regular aparece contemplada em muitos países, sendo vista como fundamental para promover uma sociedade plural, onde cada um possa encontrar o seu lugar como cidadão participativo (Costa, 1996; Clark, Dyson, Millward e Skidmore, 1997, cit. por César, 2003).

Todavia, passados vários anos, continuamos a verificar fossos abissais entre os ideais da inclusão e as práticas educativas que observamos no quotidiano.

Autores como Ainscow, (1991, 1999; Karagiannis, Stainback e Stainback, 1999, cit. por César, 2003), afirmam que o processo de implementação de escolas verdadeiramente inclusivas é algo complexo, lento, que está sujeito a avanços e recuos, visto que implica mudanças significativas na maneira como concebemos, a escola e a própria sociedade. Portanto, como defendem (Dyson e Millward, 2000, cit por César, 2003) o processo da inclusão pode ser motor de muitas desconfianças e receios que conduzem à falta de adesão

à mudança. É frequente que as mudanças legislativas não vão ao encontro das concepções e práticas dos agentes educativos, essas mudanças exigem uma entrega voluntária e um sentimento de pertença que muitos profissionais da educação não têm (Gaspar & Pereira, 1997, cit por César, 2003). Como defende Ainscow (1998), tem que haver um contacto directo entre aqueles que promovem a mudança e aqueles que lhe vão dar continuidade na prática.

Transpor as intenções legislativas para as práticas profissionais é algo que implica grandes desafios e um quebrar a ligação com hábitos enraizados. Há um longo percurso. Querer mudar é diferente de saber mudar (César, 2003). Autores como Billington, (2000; Freire e César, 2001, 2002 e Pomeroy, 2000 cit. por César 2003) indicam que as práticas educacionais ainda estão longe dos princípios da inclusão. Para que isso aconteça, tem que haver grandes alterações no campo da organização das escolas, que devem começar pelos professores, no sentido de terem tempos de trabalho em equipa para discutirem os planos curriculares de turma, os encaminhamentos e as necessidades dos seus alunos (César, 2003).

Autores como Melro e César (2002) afirmam que para implementar escolas inclusivas, temos que fazer com que os vários intervenientes da comunidade Educativa (professores, alunos, pais , auxiliares) tenham outra noção da diferença. *Se cada criança tem as suas especificidades, os seus interesses, valores, ritmos de trabalho, capacidade de envolvimento nas tarefas, então a escola precisa de encontrar soluções (recursos, materiais, estratégias) que permitam desenvolver os potenciais de cada aluno* (Melro & César 2002, cit. por César, 2003, p.123).

Também temos que ter em consideração estes autores no que respeita à questão de como se desenvolvem os programas educativos e os currículos alternativos, os quais quando não são objecto de um plano conjunto e reflectido pelos professores que os conceberam, podem constituir uma outra forma de exclusão, por vezes dentro da própria escola (César, 2002, Vieira, Oliveira & Vicente, 2002, cit por César, 2003).

Para implementarmos escolas inclusivas, são necessários uma partilha de informação, ensinar novas competências e saberes e, simultaneamente, mudar atitudes, sobretudo quanto à forma como se encara a diferença (Ainscow, 1998). Para tal, é fundamental perceber quais as concepções, práticas e características que permitem às escolas trabalhar de uma maneira mais inclusiva. Há ainda que desenvolver nos professores uma consciência epistemológica que lhes permita questionar as suas práticas, que aprendam a reflectir sobre elas e a colaborar com colegas e alunos no sentido de aplicar os princípios da inclusão com clareza e sem ambiguidades (Dyson e Millward, 2000, cit por César, 2003) (...) *educar implica aceitar riscos, nomeadamente aqueles que envolvam desafios ligados à inovação, ao enriquecimento das práticas, ao que é (ainda) desconhecido* (César, 2003, p.124).

### **3. Os Dilemas da Inclusão**

No ponto anterior falamos de desafios e de mudanças profundas para conseguir escolas abertas para todos. Essas mudanças abarcam problemas sobre os quais se tem que reflectir. Norwich (1993, cit por Marchesi, 2001) aplicou a palavra “dilemas” para se referir a esses problemas. O mesmo autor apresentou quatro dilemas: o dilema do currículo comum: um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender os mesmos conteúdos ou conteúdos diferentes dos seus colegas? O dilema da identificação: a identificação dos alunos com NEE ajuda-os ou marca-os negativamente? O dilema pais / profissionais: no momento das decisões quem tem maior influência? O dilema da integração: uma criança com sérios problemas de aprendizagem aprende melhor na classe regular ou numa classe especial com mais apoios?

O estudo realizado pelo referido autor com vários professores levou-o a confirmar a existência destes dilemas no que concerne ao currículo, à identificação e à integração. Todavia, não verificou esses dilemas ao nível da relação pais / profissionais. A maior parte dos professores manifestou concordância na forma como resolver estes dilemas.

Os diversos dilemas não afectam somente a educação especial ou o tipo de resposta educativa a proporcionar aos alunos com NEE. É mais abrangente, afectando o sistema

educativo, as próprias decisões sobre as várias etapas educativas, sobre o currículo e sobre a organização da aprendizagem na sala de aula.

Não está clarificada a maneira de resolver estes dilemas, nem para os que são responsáveis pelas políticas educativas nem para os professores que se deparam com esta situação na sala de aula. Norwich (1993, cit. por Marchesi, 2001) questionou vários professores e as respostas foram genéricas, sendo necessário analisar mais profundamente as componentes do currículo e estabelecer o que pode ser comum a todos os alunos e que elementos necessitam de ser modificados para responder às necessidades dos alunos com maiores problemas de aprendizagem. Para tal, segundo o referido autor, a escola no seu conjunto deve organizar os recursos e os professores de apoio, de modo a evitar estratégias menos inclusivas e de forma a maximizar o compromisso dos professores com o ensino de alunos com NEE.

#### ***4. O Ensino Diferenciado Facilita a Inclusão na Escola de Crianças com N.E.E.***

A Escola de hoje caminha para a heterogeneidade e, apesar da educação falar em igualdade de oportunidades, e de todos serem iguais perante a lei, as desigualdades existem. São do conhecimento de todos nós. As práticas de selecção social que a própria escola produz: as crianças de minorias étnicas e as crianças pertencentes a grupos minoritários são tratadas de forma diferente. Cabe aos professores, de acordo com a flexibilidade de gestão do currículo, fazer a escolha de objectivos, conteúdos e metodologias mais ou menos representativas da diversidade cultural existente na sociedade, criando um ambiente favorável à aprendizagem na escola, onde os alunos, trabalhando cooperativamente uns com os outros e com o professor, se empenhem em tarefas escolares e se sintam bem.

O princípio da inclusão exige uma verdadeira reestruturação da escola e da classe regular de modo a implementar mudanças substanciais nos contextos educativos de todos os alunos e não apenas naqueles que apresentam NEE, porque a inclusão não é o mesmo que

ensino especial (Correia, 1997; Booth & Ainscow, 1998, cit por Correia, 2005). Como se referiu anteriormente, inclusão é sinónimo de aprendizagem em conjunto e ensino especial pressupõe um conjunto de serviços de apoio especializados. Neste contexto, citaremos algumas estratégias susceptíveis da criação de uma comunidade educativa interessada, dinâmica e com sucesso:

Não podemos dizer apenas que os alunos são diferentes. É necessário analisar as razões porque as diferenças se transformam em desigualdades. Tratá-los como iguais é o mesmo que transformar as suas diferenças em desigualdades de aprendizagem. (Perrenoud, 2001).

#### **4.1. Modelos para a Inclusão e para a Diversidade**

Todos os problemas e dilemas em torno da questão central que é a inclusão incitam à procura de respostas passíveis de dar passos mais largos no caminho para uma escola que atenda todos os alunos, atendendo à sua especificidade e característica individual. Neste sentido Correia, (2001) propõe um modelo para a inclusão, um modelo para a diversidade. No caso do modelo inclusivo, o ensino é orientado para o aluno visto como um todo, considerando os níveis de desenvolvimento fundamentais- académico, socioemocional e pessoal, tendo em vista as suas características e necessidades. A classe regular transforma-se num espaço onde têm lugar a heterogeneidade e a diversidade, como podemos verificar pela figura 2.

## MODELO PARA A INCLUSÃO

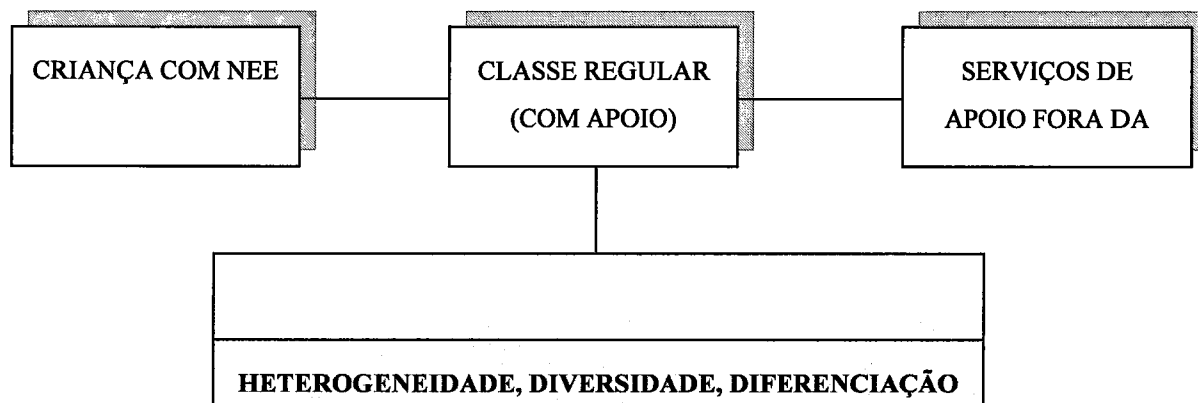


Figura 2 – Modelo para a Inclusão (Correia, 2005, p.16)

Perante o modelo apresentado, ter-se-á, segundo o mesmo autor que mudar a escola e partir de algo que possa responder à diversidade, modelo que o mesmo denomina de *atendimento à diversidade*.

No que concerne ao *conhecimento* tem a ver com a identificação do aluno, dos seus interesses, das suas potencialidades e das suas necessidades, com o objectivo de se verificar quais as suas competências sociais e académicas, de modo a maximizar o seu sucesso no decorrer das aprendizagens, jamais com o fim de o rotular ou segregar.

Autores como Correia, (1997; Tod *et al*, 1998; Bauer e Shea, 1999, cit. por Correia, 2005), esta fase é muito importante, no sentido de atender às necessidades dos alunos, que para além dos professores da turma deve contar com a participação do professor do ensino especial, outros técnicos especializados ao nível da educação e dos pais, caso a situação o justifique. A partir desta avaliação preliminar, deve decidir-se se o aluno deve ter **apoio específico na sala de aula** (compensação, enriquecimento...), no sentido de se tentar atenuar ou suprimir a dificuldade de aprendizagem; se deve ser **encaminhado para a equipa de colaboração**, no sentido de encontrar resposta passível de atenuar o problema através de intervenções educativas adequadas ao mesmo ou se o aluno necessita de um

**apoio educativo especializado**, com programas específicos elaborados por esses técnicos conjuntamente com o professor.

A etapa seguinte prende-se com uma **planificação** adequada às necessidades do aluno, a qual deve ter por base o currículo comum, pode ser elaborado no âmbito do projecto educativo da escola, do ano que o aluno frequenta e do plano educativo individual (PEI), sendo da responsabilização de uma equipa multidisciplinar e não somente do educador ou do professor. *No caso dos alunos com NEE, esta planificação individualizada torna-se obrigatória e a interdisciplinaridade em todo o processo deve ser uma constante, não devendo constituir uma obrigação única do educador ou do professor de educação especial, como tantas vezes parece ser o caso* (Lorenz, 1998; Turnbull & Turnbull, 1998, cit. por Correia, 2005, p. 20).

A terceira etapa, a **intervenção** passa, de acordo com o referido autor, por três fases de particular interesse: uma *preliminar* no âmbito da prevenção, a qual se deve basear numa avaliação preliminar (Correia, 1997), centrada nas características do aluno, nas suas competências e nos ambientes de aprendizagem, podendo por isso fazer-se ligeiras adaptações no currículo e modificações ambientais adequadas; O trabalho de colaboração torna-se fundamental nesta fase; uma *compreensiva* de âmbito educacional, a qual deve ter como suporte uma *avaliação compreensiva*, a qual permita delinear o perfil do aluno em função do seu comportamento global, das suas características e necessidades e dos seus ambientes de aprendizagem, tendo em conta uma individualização e diversificação do ensino, podendo recorrer a técnicas diferenciadas, nomeadamente a flexibilização curricular, adaptações curriculares, à aprendizagem cooperativa e às tecnologias de informação e de comunicação (TIC) (Correia, 1997; Fox, 1998; Bauer & Shea, 1999, cit. por. Correia, 2005). Nesta etapa, de acordo com a planificação, a programação deve apoiar-se num conjunto de serviços, muitos dos quais especializados, multidisciplinares que traçarão um PEI.

Uma última etapa da intervenção, denominada pelo autor, de *transicional*, a qual continua muito afastada das nossas escolas, tem a ver com a preparação dos alunos para a vida



activa e com a sua inserção na sociedade. Neste âmbito existem os *programas de transição individualizados* (PTI), os quais contemplam adaptações significativas nos currículos, apelam ao ensino/aprendizagem em cooperação e necessitam que o aluno se envolva em tarefas comunitárias, através de um atendimento individualizado. Deste modo a equipa multidisciplinar deve programar experiências susceptíveis de ajudar o aluno a perceber as suas áreas fortes e as suas necessidades, ao mesmo tempo deve fornecer-lhe o apoio necessário para que o mesmo venha a obter sucesso. A programação transicional *deve ajudar o aluno a propor um conjunto de objectivos que se prendam com as suas intenções de trabalho após a sua saída da escola* (West *et al.*, 1999; Correia, 2001, cit. por Correia, 2005, p.21).

A última fase do modelo de atendimento à diversidade passa por uma *reavaliação*, a qual tem por meta realizar uma avaliação final do aluno, no sentido de verificar se a programação foi a apropriada para responder às suas necessidades especiais e se os intervenientes no processo educativo do aluno necessitam de encontrar outras respostas educativas essenciais para responder às necessidades do mesmo.

### ***5. A Renovação das Práticas Pedagógicas e a Atitude do Professor***

Nós vivemos na era da globalização, num mundo de desigualdades e diversidade cultural, social e económica onde a escola tem por base interações sociais, não se encontra fechada sobre si própria, e o meio em que se encontra não pode menosprezar a vida escolar.

O conhecimento dos diversos contextos sociais, fundamentalmente do meio social em que a escola está inserida, de onde vêm os alunos, as suas famílias e nós próprios, tem implicações directas nas relações sociais que estabelecemos.

Se queremos denominar a escola actual de um **Escola Inclusiva** torna-se premente reconhecer que cada turma é uma, é um grupo heterogéneo e, como tal, é necessário que nas mudanças curriculares, não optemos por diferenciar os alunos, camuflando o insucesso daqueles que têm dificuldades na escola, mas sim se optemos por diferenciar os modos de

trabalhar na escola.

Os professores não devem conceber perfis de “bons alunos”, porque se o fizerem estão a distanciar algumas crianças do sucesso e quanto mais distante uma criança estiver desse perfil menor serão as expectativas do professor em relação à sua aprendizagem e menor serão o seu esforço e dedicação para que essa criança atinja o sucesso escolar, logo verificar-se-á o *Efeito de Pigmalião*.

Se pensarmos que cada professor tem os seus próprios métodos para ensinar, temos também que compreender que cada criança tem os seus próprios métodos para aprender. *A cultura pedagógica parece-nos que continua muitas vezes excessivamente atenta à forma como se ensina e pouco atenta à forma como se aprende*. Morgado (1999, p. 28).

Para alterar esta situação, é necessário, segundo Morgado, (1999), que o professor oriente a sua actividade pedagógica, de acordo com as seguintes premissas :

- Proporcione igualdade de oportunidades para o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas identidades étnicas e sociais, possibilitando a partilha de conhecimentos e valores de cada cultura, rejeitando meios de exclusão. Para o efeito devem criar-se ambientes favoráveis à aprendizagem, que propiciem uma maior individualização do ensino, numa tentativa de resposta às necessidades individuais, tendo em consideração a diversidade de alunos que temos nas nossas escolas e o conhecimento das suas competências.
- Pratique uma organização eficaz da sala de aula, no sentido de promover um ambiente favorável à aprendizagem, socialização e prevenção da indisciplina na escola. A prática de uma organização eficaz da sala de aula é tão importante e necessária quanto, segundo Arends (1995, cit por Morgado, 1999), o desenvolvimento de estratégias com vista a evitar as expectativas negativas dos alunos, realçando as suas expectativas positivas, é um dos desafios que se colocam ao professor na sala de aula.
- Crie ou estimule situações susceptíveis de desenvolver a sua autonomia, sociabilidade,

cooperação e responsabilidade, como forma de facilitar a sua integração numa vida em sociedade, apesar de ter em conta de que cada aluno é uno e, como tal, possuidor de um estilo de aprendizagem próprio.

- Estabeleça uma boa relação e um diálogo franco e aberto entre os alunos e com os alunos, educando para a tolerância, procurando conhecer e entender os seus problemas e criando meios de resolução no grupo/turma dos diversos conflitos comportamentais que forem surgindo, com a participação de todos, onde desempenhe o papel de moderador. Através de conselhos de turma, onde todos possam ouvir e ver escritas as suas opiniões.
- Motive os alunos, porque pela motivação consegue-se que o aluno encontre motivos para gostar de aprender e para melhorar as suas capacidades e, consequentemente, o seu aproveitamento. Na escola, o professor não deve sentir-se ameaçado enquanto líder do processo educativo, ao ter de competir com as novas tecnologias que captam cada vez mais o interesse e a atenção das crianças. Na nossa sociedade, fortemente influenciada pelas tecnologias da informação, a escola é apenas mais um dos locais de aprendizagem e local privilegiado de difusão de valores humanos e culturais, devendo simultaneamente privilegiar a articulação entre a escola, família e comunidade envolvente. O professor deve ter em conta o saber adquirido pela criança, dentro ou fora da escola, porque a aquisição de novos conhecimentos só pode efectuar-se na base de outros conhecimentos adquiridos, todavia não deve de ignorar o conhecimento das motivações e necessidades dos alunos e a sua integração nas tarefas escolares. O professor deve motivar os alunos desmotivados, adequando as suas práticas pedagógicas à diversidade dos seus alunos, acompanhando a evolução e o progresso, porque a escola não deve ter como principal função a transmissão de um saber estereotipado, mas sim conduzir o aluno, para que se torne agente da sua própria aprendizagem.
- Desenvolva o trabalho em grupo, tendo em conta que, de acordo com investigações

realizadas, o trabalho em cooperação favorece a socialização dos alunos e promove a capacidade de resolução de problemas. O trabalho cooperativo permite que os alunos, ao trabalharem em conjunto, tragam para o grupo, algo de seu, a sua individualidade cultural e conhecimentos próprios, aumentem o seu aproveitamento e auto-estima e diminua a competição, transformando-a na cooperação entre pares.

- Valorize as aprendizagens e sucessos obtidos, com vista a aumentar a auto-estima dos alunos, que não acreditam nas suas potencialidades, a auto-imagem e autoconfiança. As crianças possuem “vontade de aprender” e têm de aprender a gostar de aprender. O professor tem de proporcionar situações de sucesso, de maneira a que os êxitos sejam superiores aos fracassos, desenvolvendo estratégias para excluir as expectativas negativas, que muitas vezes geram indisciplina, e enfatizando as expectativas positivas em relação às aprendizagens de cada aluno, tendo como referência as suas especificidades étnico-culturais, sociais e linguísticas. Deste modo o objectivo principal da arte de ensinar é incentivar a arte de aprender.
  
- Valorize a **avaliação** enquanto instrumento de regulação da prática/pedagógica e ajude a criança a perceber que através dele pode ter uma óptima oportunidade de aprendizagem, optando por uma atitude compreensiva, analisando-o, reflectindo sobre as suas causas e criando situações para que os alunos descubram as suas falhas. O erro, entendido numa perspectiva natural, formativa e promotora de sucesso, pode ser indicador de processos que não funcionaram como era de esperar, de problemas não resolvidos satisfatoriamente, de aprendizagens que não foram alcançadas e de estratégias cognitivas inadequadas, o que implica a atenção, empenhamento e compreensão do professor.
  
- Estabeleça um bom relacionamento com os Pais/Encarregados de Educação dos alunos não só através de reuniões gerais/turma/individuais de Encarregado de Educação mas também através do seu envolvimento nas actividades da escola/turma e

acompanhamento dos filhos em casa, considerando que (...) *os pais educam e ensinam e os professores ensinam e educam...* Dias e Hapetian, (1996, p.16, cit. por Morgado, 1999).

- Intervenha de um modo construtivo na transformação da Escola/Sociedade, que passa por uma ligação próxima à comunidade e pela mudança de mentalidades, porque mudar e inovar significa vencer “mitos” numa escola onde é necessário e possível que a mudança aconteça, para que a escola seja um local apazível para ensinar e para aprender.
- Requeira melhores condições de trabalho nas escolas, ou seja, que se reduza o número de alunos por turma, a existência de mais recursos humanos e materiais bem como espaços adequados ao desenvolvimento de projectos que permitam à criança adquirir e construir conhecimentos e saberes.

### ***6. Princípios Gerais par a Criação de Escolas Inclusivas***

Depois da proposta do modelo de atendimento para alunos com NEE, uma escola inclusiva deve alicerçar-se num *conjunto de pressupostos para que possa partilhar o sucesso de todos os alunos sem excepção, com todos aqueles que o ajudaram a construir* (Correia, 2003, p.30). Para tal é necessário ter em conta: Um sentido de Comunidade, uma liderança eficaz, colaboração e cooperação, mudança de papéis por parte de educadores, professores e outros especialistas da educação envolvidos, disponibilidade de serviços, criação de parcerias com os pais, ambientes de aprendizagem flexíveis, estratégias de aprendizagem diversificadas, novas formas de avaliação, formação adequada e participação integral (Working Fórum on inclusive Schools, 1994, cit. por Correia 2003).

Das várias características apontadas, Correia, (2003) considera mais relevantes as seguintes:

## **6.1. Um sentido de Comunidade**

*A filosofia adjacente a uma escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim, valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade (Correia 2003, p.30).*

É necessário que os professores tenham esse sentido de pertença e que trabalhem em conjunto com os seus colegas e com outros profissionais da educação, no sentido de encontrarem estratégias para trocar ideias de inovação educacional.

Numa Escola Inclusiva, as decisões acerca das medidas a tomar não devem passar exclusivamente pelo Conselho Executivo da escola, deve de haver uma interligação entre todos os envolvidos. Tudo isto desencadeará um processo de aprendizagem entre todos os professores, técnicos, envolvimento dos pais e o executivo deve ter em conta todas essas ideias.

A Escola Inclusiva pressupõe um sentido comunitário com a participação de todos os alunos e com o respeito pela diversidade, conduzindo a escola por um caminho que aceite o aluno como um todo, dando relevância aos aspectos académicos, mas não menosprezando os aspectos sócio-emocionais e de cidadania (Schffer e Buswell, 1996, cit. por Correia, 2003).

## **6.2.Liderança**

Segundo Correia (2003), a liderança de uma escola, ou seja o Conselho Executivo é crucial para a implementação da inclusão na escola. Deve ser esse órgão em conjunto com todo o pessoal docente a transformar a escola numa comunidade educativa, onde se trabalhe em conjunto, em prol do mesmo – responder às necessidades de crianças com características tão peculiares. Também, segundo o mesmo autor, haver um tempo de planificação

conjunto, no sentido de estabelecer os critérios de apoio aos alunos com NEE, desde ao apoio em sala de aula, em sala de apoio ou um encaminhamento para os serviços de psicologia ou outras terapias necessárias.

Numa escola, que se pretenda inclusiva o Conselho Executivo deve partilhar a liderança, no sentido de permitir que outros órgãos educativos possam participar na resolução de problemas. Uma das propostas para liderança passa pela criação de equipas que tentem implementar os princípios da Escola Inclusiva – que o autor denomina de equipas de planificação inclusiva e as equipas de colaboração.

No que concerne às equipas de planificação inclusiva devem fazer parte, um representante do Conselho Executivo, um educador, um professor representante de cada ciclo, um professor de educação especial e um elemento da associação de pais.

Quanto às equipas de colaboração, elas têm por função a tomada de decisões iniciais de modo a encontrar estratégias adequadas às necessidades dos alunos. Estas equipas devem ter uma composição semelhante à anterior e simultaneamente os técnicos especializados: psicólogo, terapeuta ocupacional, terapeuta da fala, enfermeiro, médico, mas para que essa equipa funcione necessita que se reúna regularmente no sentido de discutir planificações para alunos com NEE após essa planificação em colaboração, que deve maximizar as potencialidades dos alunos e minimizar ou até extinguir o problema dos mesmos.

Se o problema do aluno se mantiver, os vários elementos da equipa têm que conhecê-lo melhor. Nesse caso Correia, (2003) fala de equipa de programação educacional individualizada (EPEI), que se ocupará com questões que se prendam com a permanência do aluno na sala de aula, ou com a prestação de serviços fora da classe regular;

### **6.3. Colaboração e Cooperação**

Na perspectiva da colaboração/cooperação os vários educadores ou professores devem trabalhar em conjunto, estabelecendo um clima de respeito e confiança mútuos. O professor passa a trabalhar mais directamente com estas crianças e o psicólogo deve trabalhar com os professores e com os outros agentes educativos.

*(...) em vez de se esperar que o professor possua todo o conhecimento e sabedoria necessários para o atendimento de todos os alunos da classe, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver problemas, de forma cooperativa e colaborativa (Lipsky e Gartner, 1996, cit. por Correia 2003).*

Autores como Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (1986, cit. por Correia, 2003) consideram que na colaboração há interacção, através da qual os vários agentes, com experiências diferenciadas encontram soluções diversificadas para problemas mútuos.

A colaboração entre os vários profissionais e a família, também segundo o mesmo autor, constituem um imperativo para a implementação de uma escola inclusiva. As famílias devem ser ouvidas e chamadas às tomadas de decisão.

Por fim a colaboração deve estender-se à comunidade e envolver os vários profissionais nesse processo.

### **6.4. Serviços e Flexibilidade Curricular**

Para que uma escola se possa definir como inclusiva, deve ter a possibilidade de recorrer a uma variedade de serviços e as exigências curriculares deve ser predeterminadas. O currículo deve poder ser flexível, no sentido de dar resposta às características e necessidades do aluno em questão.

No que respeita aos serviços, os alunos com NEE devem beneficiar de um ensino individualizado com a colaboração directa dos serviços de apoio especializados. Esses



serviços referem-se segundo o mesmo autor, a todos os apoios que o aluno puder necessitar, desde o apoio a nível académico, até apoios de âmbitos psicológico, social, terapêutico ou médico. **Formação**, segundo o mesmo autor, os educadores, os professores e os assistentes/auxiliares de acção educativa necessitam de formação adequada que lhes permita entender os problemas dos seus alunos e quais as estratégias a utilizar para dar resposta às suas necessidades.

É necessário que todos estes elementos da comunidade escolar estejam preparados para prestar todos os apoios adequados, no sentido maximizarem as oportunidades de aprendizagem a todos os alunos.

A filosofia adjacente à escola inclusiva, tal como é interpretada, altera o papel de todos os profissionais de educação. Estes passam a ter um papel mais activo no processo de ensino/aprendizagem, pelo que devem desenvolver, não só competências que lhe permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação à integração e à inclusão (Correia, 1997, cit. por. Correia, 2003).

## **6.5. Apoios Educativos**

Os apoios educativos são parte integrante deste processo de inclusão.

O professor de apoio deve de ter formação própria e deve ter funções relativas à sua área forte de docência. Através dos objectivos delineados para o aluno, o professor de apoio conduzirá o aluno a adquirir competências numa área específica, que pode ser a Matemática, a Língua Portuguesa (Correia, 2003).

O professor de apoio educativo, não dever confundido com o professor do Ensino Especial, tal como acontece nas nossas escolas. As funções são diferenciadas como podemos verificar a seguir.

## **6.6. Serviços de Ensino Especial**

O professor do Ensino Especial é a figura que consubstancia, na escola os serviços de ensino especial, que deve ter um papel mais indirecto (de consultadoria a pais e a professores, de colaboração no ensino...).

De tal modo o professor de ensino especial deve fazer parte de uma equipa multidisciplinar, devendo ter as seguintes competências: Adequar o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE;

- Propor ajuda suplementar e serviços adequados ao aluno, no sentido de o conduzir ao sucesso no contexto de sala de aula e noutros contextos educativos.
- Modificar as condições de avaliação para que o aluno possa mostrar o que aprendeu.
- Estar a par de assuntos diferenciados ao nível do ensino individualizado que vão ao encontro das necessidades do aluno.
- Também ao nível do seu trabalho com professores, pais e outros profissionais da educação, o professor de ensino especial deve:
- Colaborar com o professor de turma;
- Fazer um trabalho de consultadoria (a professores, pais e outros profissionais de educação).
- Fazer planificações em conjunto com os professores de turma;
- Realizar um trabalho directo com o aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, caso isso esteja delineado no PEI do aluno).

Sabemos que os resultados nem sempre são simples nem otimistas, os alunos com NEE só beneficiam do ensino nas classes regulares quando existe uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e atitudes dos professores e os apoios adequados (Correia 2003). *Caso contrário, da inclusão passa à exclusão funcional (...)* (Correia, 2003, p.37).

## ***7. Criar um Ambiente de Interações Positiva***

Lang e Berberich (1995, cit. por Correia, 2005), defendem que a sala de aula deve ser um local onde as necessidades humanas básicas devem ser tidas em conta, nomeadamente o sentido de pertença, a segurança, a valorização, o prazer - entusiasmo e a liberdade.

Para conseguir tudo isto os professores desempenham um papel fundamental. É necessário construir ambientes educacionais positivos e enriquecedores (Correia, 2005). As atitudes dos professores são susceptíveis de influenciar a inserção dos alunos com NEE na sala de aula regular, os próprios alunos sem NEE, dependendo da atitude do professor pode tornar-se mais receptivos a essas crianças. Segundo o mesmo autor, as expectativas dos professores devem ser altas relativamente aos alunos com NEE e devem proporcionar-lhes uma educação adequada às suas necessidades, através de estratégias de ensino diferenciado. O professor deve ser um modelo para esses alunos, criando um ambiente acolhedor, que proporcione o aumento das interações entre todos os alunos da turma, ajudando que entre eles haja sentimentos de amizade e de aceitação e valorização da diferença. *Os alunos com NEE só se sentem verdadeiramente incluídos na classe regular quando são academicamente apreciados pelo professor e socialmente aceites pelos colegas* (Smith *et al*, 2001, cit. por Correia, 2005, p.31).

### **7.1.Recepção à criança com necessidades educativas especiais**

Embora a tarefa de receber a criança com NEE pareça fácil, isso não acontece frequentemente. O mais usual é a recepção não ser a mais adequada, levando o aluno com

NEE a sentir-se indesejado e provocando nos pais comportamentos hostis (Giangreco, 1997, cit. por Correia, 2005). Para tal, o professor pode minimizar situações como a referida e pensar num conjunto de actividades passíveis de construir comunidades de apoio que ajudem os alunos a aprender um pouco com cada um dos seus pares.

## **7.2. Promover interacção entre os alunos com e sem necessidades educativas especiais**

Os amigos são fundamentais na vida de todas as crianças e adolescentes. *As amizades, que aumentam à medida que as crianças vão crescendo, podem ser úteis durante os períodos de transição* (Berndt & Hawkins, 1987, cit. Correia, 2005, p. 35), *podem servir de modelo e dar apoio emocional* (Berndt, 1989; Cauce & col., 1990; Howes & Mueller, 1980, cit. Correia, 2005, p. 35).

Na classe regular, os alunos sem NEE estabelecem relações com alunos com NEE, por vezes severas, momentos de ajuda, com um certo paternalismo, o que não significa que exista uma relação de amizade entre eles.

O professor da turma e professor do ensino especial devem colaborar entre si e desenvolver relações susceptíveis de envolver toda a turma. Interacções positivas, que podem ser desenvolvidas criando “**círculos de amizade**” (Pearpoint, Forest & O’Brien, 1996, cit. por Correia, 2005). Fomentando, deste modo a amizade, fundamentalmente nos alunos que não estão integrados na turma, ou que têm um círculo de amigos reduzido.

Através dos “círculo da amizade” o professor pode formular várias questões, levando-os a reflectir sobre a importância dos amigos na sua vida.

Se bem conduzidos e implementados os “círculos da amizade” podem ser uma ferramenta importante, no sentido de conduzir a interacções muito positivas entre os alunos, e devem fazer parte da vida escolar dos alunos formando verdadeiras amizades e respeito entre alunos sem e com NEE (Correia, 2005).

### **7.3. Sensibilizar as crianças para a Inclusão**

Os professores são “a pedra de toque” para a inserção física, académica e social dos alunos com NEE na classe regular. O professor deve empenhar-se em estabelecer interações positivas entre todos os alunos, não devendo descurar que muitos alunos sem NEE nunca estiveram em contacto com alunos com NEE. Então, para que se construam ambientes de verdadeiro entendimento em classes inclusivas, os alunos devem, desenvolver duas competências fundamentais:

- *conhecimento*: devem estar informados sobre a especificidade das diferenças dos colegas com NEE e qual a importância dessas diferenças;

- *interações*: desenvolvimento de várias interações entre os alunos que estimulem o apoio e a amizade (Schuls & Carpenter, 1995, cit. por Correia 2005).

As técnicas utilizadas para promover essas competências podem passar por *diálogos, simulações, jogos, interações sociais, convidados, vídeos* – os quais podem estimular a sensibilização à diversidade.

## **II – Avaliação dinâmica do potencial de cognitivo/aprendizagem – contributos para uma intervenção educativa inclusiva**

A nossa sociedade está centrada no conhecimento, na comunicação e na globalidade remetendo-nos para múltiplas diferenças culturais, sociais e pessoais e conduz-nos por um caminho que nos leva a repensar o sentido dessas diferenças, as quais são multidimensionais reflectindo-se em tudo o que a criança é capaz de realizar (e das dificuldades e necessidades que lhe estão subjacentes), mas, fundamentalmente, sobre o seu potencial de desenvolvimento e de aprendizagem (Candeias, 2005). O conceito de potencial humano, conduz-nos a mudanças significativas, no modo como vemos o Ser Humano, o qual passa a ser percebido em função da sua plasticidade neuropsicológica e da sua modificabilidade cognitiva, emocional e social (Idem). O desenvolvimento da criança resulta da sua interacção com o meio perante a existência de estímulos. Deste modo, a escola é um local privilegiado para colocar em prática essas mudanças e os professores os seus agentes mediadores.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), estabelece que o Ensino Básico é Universal, Obrigatório e Gratuito, e acrescenta que a Educação Especial se organiza, fundamentalmente, de acordo com modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com os apoios de educadores especializados, (art. 18º.1). A Lei de Bases da Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (Lei 9/89) caracteriza a educação especial como uma forma de educação que decorre em todos os níveis de ensino público ou privado e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com NEE, bem como a preparação para uma integração plena a vida activa, através de acções dirigidas aos educandos, às famílias, às escolas e às comunidades. A mesma defende que devem ser adoptadas as medidas necessárias à inclusão de todos os indivíduos no sistema normal de ensino.

Do nosso ponto de vista esta perspectiva sobre as crianças diferentes remete para uma intervenção educativa centrada numa visão holística do aluno a qual culmina na mudança de paradigmas. Dever-se-á ter em conta o desenvolvimento do potencial do aluno, ou seja, *o potencial cognitivo/aprendizagem, como uma Capacidade de resolver problemas ou criar produtos que são importantes num determinado ambiente cultural ou comunidade. Uma inteligência é um termo para organizar e descrever capacidades humanas e não uma referência a um produto que existe dentro da cabeça. Uma inteligência não é uma “coisa” e sim um potencial, a presença do qual permite a um indivíduo ter acesso a formas de pensamento apropriadas a tipos específicos de conteúdo*, Gardner (1995, p. 21).

No mesmo sentido, Sternberg e Grigorenko (1998 a, 1999 b) referem-se ao potencial de aprendizagem como uma forma de **experiência em desenvolvimento** ou seja um processo contínuo em que o indivíduo adquire e assimila um conjunto de aptidões necessárias para um nível elevado de experiência num ou mais domínios de actuação na vida. Esta forma de conceber o funcionamento cognitivo do indivíduo que realiza a aprendizagem como experiência em desenvolvimento situa-se relativamente próxima do conceito de **avaliação dinâmica**, defendido por Feuerstein (1996). Ou seja o organismo é susceptível de ser educável, de se adaptar e mesmo de mudar face a estimulações externas e o professor pode actuar nesse sentido modelando assim a sua influência sobre a criança.

O conceito de inteligência remete para o potencial cognitivo, na linha do que foi proposto por Vygotsky através do conceito chave de **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, o qual muitas vezes é entendido como um dos níveis de desenvolvimento, todavia, trata-se precisamente do campo intermediário do processo. Sendo o desenvolvimento potencial uma incógnita, já que não foi ainda atingido, Vygotsky defende a sua identificação através do entendimento da ZDP. Tomando-se como premissa o desenvolvimento real como aquilo que o sujeito consolidou de forma autónoma, o potencial pode ser inferido com base no que o indivíduo consegue resolver com ajuda. Deste modo, a zona proximal fornece os indícios do potencial, permitindo que os processos educativos actuem de forma sistemática e individualizada. ( Kozulin, Gindis, Ageyev, Miller, cit. por Sternberg & Grigorenko, 2003).

Esta perspectiva, implica, necessariamente, uma mudança na concepção de ensinar e aprender, a perspectiva estática de alguém que ensina e de alguém que aprende é substituída por uma perspectiva interaccional do acto de mediação que ocorre entre os agentes dinâmicos que são o professor e o aluno. O aluno é visto, não como uma “tábua rasa”, mas como alguém que transporta um potencial de desenvolvimento e de aprendizagem, que ao ser activado pela acção de mediação do professor, desencadeia uma experiência de aprendizagem que transporta o aluno para níveis mais complexos de conhecimento (Candeias, 2006). O papel do professor – essencialmente de mediação – introduz uma perspectiva dinâmica, multidimensional do acto educativo. O aluno passa a ser visto de uma forma holística, onde estão presentes todas as componentes e não meramente as de carácter cognitivo.

O professor passa a ser um **mediador**, aquele que facilita as aprendizagens, as quais avalia no aluno enquanto o mesmo realiza aprendizagens em contexto significativo.

Na experiência de **Aprendizagem mediatizada**, o agente mediador desempenha um papel predominante ao seleccionar, elaborar e organizar os estímulos mais apropriados para a realização da tarefa. O indivíduo adquire deste modo comportamentos padronizados que se transformam em ingredientes essenciais da sua capacidade de modificação ou mudança (Feuerstein et al., 1980 cit. por Sternberg & Grigorienko, 2003). O mediador determina desta forma a frequência, ordem, intensidade e contexto dos estímulos apresentados ao indivíduo. O mediador desempenha, assim, um papel crucial não só no desenvolvimento do potencial de aprendizagem do indivíduo, mas também na identificação de possíveis dificuldades deste perante as diferentes etapas de resolução de problemas, ajudando-o a superá-las.

Esta concepção desafia a concepção psicométrica tradicional centrada no determinismo biológico da inteligência e da aprendizagem e o modelo médico de diagnóstico e remediação educativa (Chen & Gardner, 1997). Ou seja reclama por uma **avaliação dinâmica** que é definida como um processo de compreensão significativo, que tem em conta os estilos de trabalho como uma componente do processo de avaliação, utilizando



medidas diversificadas quer quantitativas quer qualitativas, através de um feedback constante ao aluno (Sternberg e Grigorenko, 2003). O foco de análise desloca-se do diagnóstico do défice para a compreensão do funcionamento e do potencial.

Segundo Gardner (1998), cada criança apresenta um potencial cognitivo distinto, o qual não é fixo, podendo ser aumentado por ambientes e oportunidades educacionais favoráveis abundantes em materiais e actividades estimulantes (Chen, Isberb e Krechevsky, 2001). Neste sentido é importante proporcionar a todos os alunos e, fundamentalmente, aos alunos com NEE o desenvolvimento de diversas actividades de forma mais personalizada e de acordo com as suas aptidões. É igualmente importante para os professores reconhecer a inteligência presente na criança, mas também proporcionar ambientes inteligentes susceptíveis de viver e aprender, o professor avalia o processo e não somente o produto, fornecendo feedback constante à criança, estimulando-a e motivando-a (Campbell, 2000).

Estes princípios formulados por Gardner a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM), a qual pode ser adequada às diversas capacidades das crianças sobretudo com NEE. Mudando o enfoque no indivíduo para as interações entre os indivíduos e os ambientes, através de um ambiente educacional mais amplo e variado, que dependa menos do desenvolvimento exclusivo da Língua e da Matemática.

Este tipo de trabalho baseado na TIM pode ainda favorecer o desenvolvimento de todas as combinações das inteligências, onde o professor pode reestruturar conceitos sem que se torne repetitivo, ensinando os alunos como aprender, como pensar e atingir competências de diferentes formas (Gardner, 1993).

As Inteligências Múltiplas (IM) são assim definidas em função de domínios de conhecimento e expressão humana fundamentais, permitindo um olhar multidimensional sobre o aluno, propondo-nos um olhar diferente sobre as suas capacidades e as suas necessidades. Neste contexto, pode assumir-se que *filosofia das inteligências múltiplas é muito prometedora para alunos com necessidades educativas especiais e provenientes de ambientes desfavoráveis, estes alunos podem ser brilhantes, capazes e ter muitas*

*vantagens cognitivas que os programas educativos mais tradicionais passam por alto* (Prieto, M. D.& Ferrando, M., 2005, pág. 18). Tal como estes autores propõem: *se se oferecer a estes alunos uma oportunidade de trabalhar nas áreas em que se destacam, podem adquirir novas destrezas e mostrar-se mais competentes, tanto para si próprios como para os outros* (idem).

Diversos estudos realizados no campo educativo têm destacado as vantagens educativas desta opção. Segundo Rettig (2005), a focalização no ensino – aprendizagem baseado nas IM é susceptível de ajudar as crianças a aprender e a reter informação durante mais tempo do que quando são utilizadas outras abordagens. O mesmo autor refere que a utilização da TIM é bastante vantajosa no que toca a crianças portadoras de deficiência. De acordo com esta perspectiva, *abordar a educação de crianças portadoras de deficiência através das IM pode ajudar-nos a descobrir ou “despertar” talentos escondidos* (Rettig, 2005, p. 256).

Todos os autores aqui mencionados, referem que o problema pode não se focalizar “em quem aprende” mas “como aprende”, questionando as práticas educativas, as quais se centram ainda em padrões estereotipados. Os professores devem ter em conta o potencial de cada criança, estimulando-a e partindo daí para ultrapassar algumas das suas dificuldades. Ao mudar as suas práticas, o professor concentra-se no processo e não apenas no produto conseguindo uma avaliação mais rica e facilitadora de novas aprendizagens.

De seguida ilustramos os contributos de algumas das abordagens que consideramos estarem a contribuir, na actualidade, para a afirmação do modelo de avaliação dinâmica do potencial cognitivo/aprendizagem. Estas propostas, pela sua natureza compreensiva, dinâmica e pela focalização no potencial do aluno têm tido uma contribuição de excelência no desenvolvimento de propostas de avaliação e de intervenção educativa, facilitadoras de práticas educativas mais inclusivas e diferenciadas, especialmente junto de alunos com NEE.

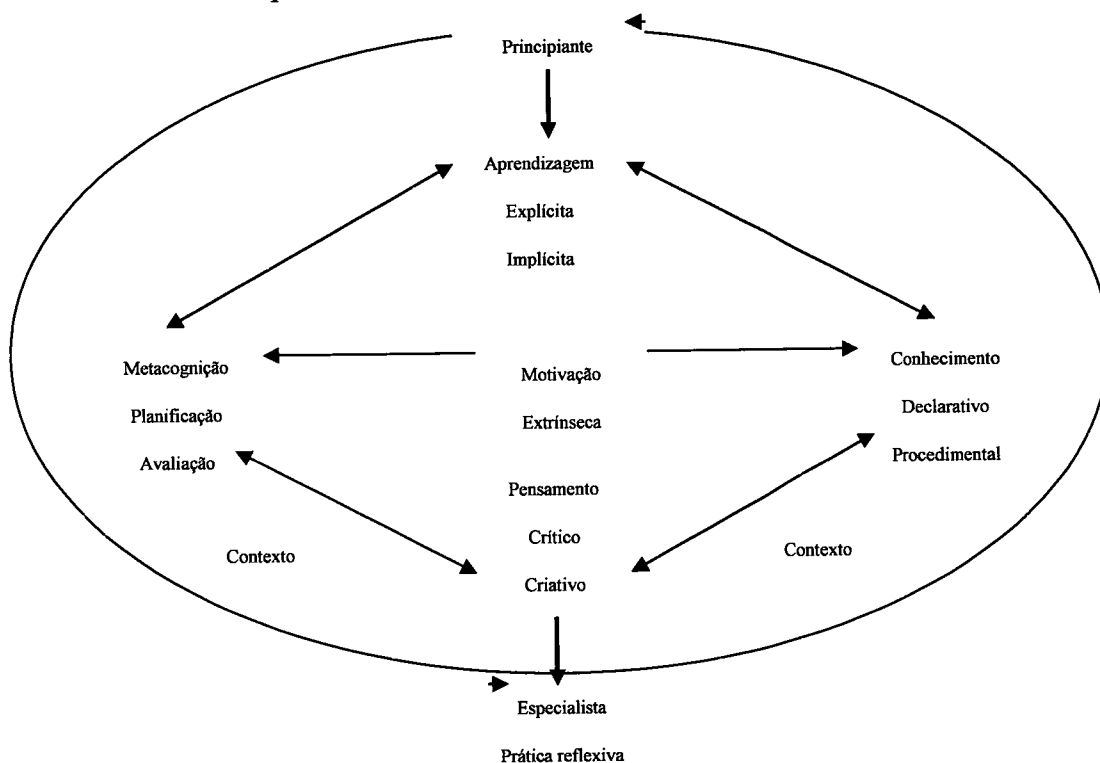
## *1. A inteligência como uma forma de Experiência em Desenvolvimento*

### **1.1. A dimensão prática e experiencial da inteligência e da aprendizagem**

Na maioria das vezes utilizamos o termo Inteligência como algo concreto, estático e passível de ser medido. De acordo com investigações actuais, a Inteligência já não é vista como algo de inato no sujeito, a qual pode ser medida por testes psicométricos. Devido a esta ambiguidade do conceito, em 1981 (cit. por Sternberg, 2003), foram desenvolvidos vários estudos relativamente às concepções que os indivíduos possuem sobre a Inteligência e verificou que a maioria dos mesmos atribuía três factores à Inteligência: a resolução prática de problemas, a competência verbal e a competência social. Estudos posteriores, em 1997, revelaram que as concepções de Inteligência incluíam um factor cognitivo e factores de competência interpessoal, intrapessoal, a capacidade intelectual auto-assertiva e a capacidade intelectual de auto-supressão (idem).

Também outros investigadores, como Robert Sternberg investigaram novas definições de Inteligência. Sternberg desenvolveu uma Teoria Triárquica da Inteligência, onde analisa os vários meios de processamento de informação que os indivíduos utilizam para resolver problemas e também investiga como a experiência influencia tais meios. Esta teoria surge-nos dividida em três sub-teorias: componencial, experiencial e contextual, e permite compreender o comportamento inteligente em função das componentes processuais que organizam a experiência e como medeiam/e são mediadas a adaptação ao contexto. Esta função cognitiva é denominada de **Experiência em Desenvolvimento** (Sternberg & Grigorenko, 2003). Ou seja, a inteligência é uma função cognitiva superior que medeia a experiência do sujeito e que se desenvolve na interacção entre processos cognitivos individuais e o contexto. Deste modo, a inteligência é vista como um conceito **dinâmico, modificável** ou **potencial**. Em função desta perspectiva, a Inteligência serve para nos dar opções que, nos podem ajudar a escolher a melhor solução para um determinado problema. A Inteligência é assim vista por Sternberg e Grigorenko (2003) como uma forma de **experiência em desenvolvimento**, a qual é constituída por aptidões metacognitivas, aptidões para a aprendizagem, aptidões para o pensamento, conhecimento, motivação e

experiência. Por exemplo, a aprendizagem conduz ao conhecimento, mas o conhecimento facilita novas aprendizagens. Existe interação entre os elementos apresentados, sem a qual eles permaneciam inertes. A motivação é o elemento central, a qual dirige as aptidões metacognitivas, que por sua vez activam as aptidões para a aprendizagem e o pensamento, as quais proporcionam feedback às aptidões metacognitivas, permitindo deste modo melhorar o nível de experiência, tal como mostra nitidamente o esquema da figura 1.



**Figura 3 – Modelo de “Experiência em Desenvolvimento” (in Sternberg & Grigorenko, 2003, p.20)**

Outra teoria, a Teoria da **Inteligência de Sucesso** (Sternberg, 1985, 1997a, 1998b e 1989c, cit. por Sternberg & Grigorenko, 2003) considera que há três aspectos que compõem a inteligência: analítico, criativo e prático. Aqui a Inteligência é definida como *a capacidade de atingir sucesso na vida, tendo em conta os padrões pessoais dentro do contexto sociocultural* (Sternberg & Grigorenko, 2003, p. 141). De acordo com esta nova perspectiva da Inteligência, compreendemos que a mesma tem também um carácter dinâmico, necessitando de uma avaliação que tenha em conta esta especificidade. Deste modo, a **Avaliação Dinâmica da Inteligência** pode oferecer um meio para quantificar o verdadeiro potencial de crescimento de uma pessoa, independentemente do lugar em que

ela se encontre, em determinado momento, do ponto de vista cognitivo. Se tivermos em conta a dimensão funcional podemos dizer que a avaliação dinâmica procura identificar, através de vários procedimentos e métodos, o funcionamento cognitivo do sujeito, traduzido pela realização de tarefas cognitivas próprias desse nível, mas simultaneamente procura identificar o nível mais elevado de desenvolvimento, se o sujeito for ajudado na realização das tarefas, mais avança considerando-se que a aprendizagem conseguida com ajuda é progressivamente interiorizada, passando o sujeito a funcionar cognitivamente num nível mais elevado. (Candeias, 2005).

Na situação de avaliação dinâmica o sujeito está envolvido na situação, está motivado para activar os seus processos cognitivos e metacognitivos que facilitarão a aprendizagem e, por sua vez, a mudança das estruturas cognitivas. (Idem).

## **1.2. Consequências Educativas**

As aptidões que medem as provas convencionais são importantes para a escola e para a vida mas não são as únicas que sustentam essa importância.

Estudos efectuados que ao desenvolver uma inteligência com êxito em classes sociais desfavorecidas e em classes socioeconómica média, mostram que esses alunos atingem um rendimento superior só aos que foi pedido para pensarem de forma analítica (crítica) ou para memorizarem. (Stenberg & Grigorenko, 2003).

Os alunos ensinados «triarquicamente» rendem mais que os outros em provas de opção múltipla. (idem)

As crianças às quais se pedem outros mecanismos, além da memória geralmente conseguem recordar-se melhor do que aqueles que se lhe exige apenas a memorização. Quer as provas académicas convencionais, como as provas de inteligência prática medem formas de experiência em desenvolvimento que são importantes na escola e no trabalho. A diferença entre ambos os tipos de provas não é qualitativa, porque medem ambos conhecimentos e aptidões «formadas» ou desenvolvidas. A diferença consiste na inexistência de correlações porque os tipos de experiência em desenvolvimento que

medem são diferentes. A experiência de carácter prático também é importante para a vida escolar e académica. (*Ibidem*).

A Avaliação dinâmica afigura-se-nos prometedora para os alunos, que ao terem alguém que lhes forneça, constantemente feedback, se motivam e tornam-se passíveis de melhorar o seu próprio desempenho.

## **2. As dimensões emocional e social na compreensão do desempenho e do potencial humano**

### **2.1. A redescoberta Inteligência Emocional/Inteligência Social**

Além das abordagens atrás referidas não podemos descurar um modelo multifacetado de inteligência com as dimensões sociais e afectivas. No sentido de abarcar essas dimensões e por sua vez compreender o potencial humano vários autores as estudaram como (Gardner, 1993; Sternberg, 1994<sup>a,b,c</sup>), emoção (Damásio, 2000; Gazzaniga; 1986; Mayer *et al.* , 2000; Taylor & Cadete, 1989) cit. por Candeias (2003).

Além das abordagens atrás referidas não podemos descurar um modelo multifacetado de inteligência com as dimensões sociais e afectivas. No sentido de abarcar essas dimensões e por sua vez compreender o potencial humano vários autores as estudaram como (Gardner, 1993; Sternberg, 1994<sup>a,b,c</sup>), emoção (Damásio, 2000; Gazzaniga; 1986; Mayer *et al.* , 2000; Taylor & Cadete, 1989 cit. por Candeias 2003).

Os vários autores realizaram estudos diversos, no sentido de se complementarem na compreensão do desempenho e do potencial humano, tentando regressar a construtos como a **Inteligência Social** e a **Inteligência Emocional**.

A evolução do construto de inteligência social reflecte um conjunto de abordagens que durante muito tempo constituíram um importante marco para as actuais orientações

teóricas e metodológicas que caracterizam o conceito. As abordagens clássicas<sup>1</sup> constituíram o suporte para as abordagens cognitivas (Candeias, 2001). As primeiras tentativas da Psicologia para delimitar uma habilidade cognitiva de natureza social, situaram-se na década de 20, em que se pretendia avaliar a inteligência por meio de testes. A inteligência social deste modo entendida em termos de aptidões e medida pelo QI.

Thorndike (1921) define inteligência social como uma capacidade para de entender o outro de uma forma mais inteligente (Bar-On & Parker, 2000) e distingue três dimensões intelectuais em função das quais se exerce a inteligência no sentido de incluir as diversas facetas do homem, no conceito de inteligência.

Walker e Foley (1973) cit. por Correia (2001) também definem a inteligência social citada por Thorndike com especial ênfase para dois aspectos: *“compreender os outros e expressar um comportamento social sábio, os quais requerem investigação exaustiva, para que as diferentes facetas possam ser identificadas e a sua interacção avaliada”* (Candeias, 2003, p.32).

McClelland (1973) – *Testing for competence rather than for intelligence*, considerou a inteligência como um dos percursos possíveis de como promoção da eficácia comportamental do ser humano, facto que foi fundamental para centrar o interesse dos investigadores nessa dicotomia (Candeias, 2001).

A **Inteligência Social** é assim vista como uma capacidade para compreender as relações pessoais e apresenta-se através de comportamentos regulados por processos cognitivos no sentido de resolver problemas ao nível do bem-estar, das necessidades, dos planos e da sobrevivência dos indivíduos nos mais variados contextos da sua vida. (Candeias, 2003).

---

<sup>1</sup> Assim designadas por *“englobarem o conjunto das teorias e modelos que marcaram a conceptualização e investigação do construto durante cerca de 60 anos (de 1920 a 1980)”* (Candeias, 2001:39).

Actualmente, ao contrário do que pensavam alguns autores há alguns anos atrás, a inteligência social passou a fazer parte do conjunto das inteligências que em muito contribuíram para a compreensão quer da avaliação quer do desenvolvimento de competências.

A **Inteligência Emocional** tem sido percepcionada como algo necessário ao processamento cognitivo como apanágio da transmissão de informação, de raciocínio e na compreensão de emoções e sentimentos, aos níveis intrapessoal e inter-pessoal. (Candeias, 2003)

Partindo de tais pressupostos, a avaliação e diagnóstico psicológico deixa de se basear exclusivamente nos testes de QI e encaminha-se para processos dinâmicos, de acordo com o próprio desenvolvimento psicológico do sujeito e na sua relação com os outros. O Enfoque passa a ser o potencial cognitivo, cujos resultados e interpretação dos mesmos resulta de critérios que garantam a sua validade ecológica. (*Ibidem*).

Daniel Goleman (1996) fala das emoções como sentimentos que se expressam em impulsos e numa grande intensidade, gerando ideias, condutas, acções e reacções, as quais, equilibradas e bem conduzidas transformam-se em sentimentos elevados, consequentemente, em virtudes. Este autor procura demonstrar que não só a razão influencia as nossas acções, mas que, a emoção também é responsável pelas nossas respostas e tem grande poder sobre as pessoas.

Cognição, emoção, resposta é, segundo Goleman a tríade conceptual que funciona como suporte explicativo ao comportamento humano e ao respectivo processo interaccional. Esta tríade funciona circularmente, ou seja, o sujeito tem uma cognição, enquanto processa mentalmente a cognição sente uma emoção e em função do tipo de emoção sentida irá obter uma resposta. Por isso, as emoções predizem a qualidade da resposta e a qualidade do processo de interacção social.



A **Inteligência Emocional** caracteriza o modo como as pessoas lidam com suas emoções e com as emoções daqueles que estão à sua volta, pressupondo para tal, autoconsciência, motivação, persistência, empatia e compreensão. (Goleman, 1999). Esta é uma maneira alternativa de ser esperto, não em termos de QI, mas em termos de qualidades humanas do coração.

A Inteligência Emocional não é genética: estas capacidades são aprendidas mais do que inseridas. Segundo o mesmo autor, nós possuímos duas mentes, logo, dois tipos diferentes de inteligência: racional e emocional. O desempenho dos nossos alunos não é determinado apenas pelo QI, mas fundamentalmente pela inteligência emocional. Deste modo, o intelecto não pode dar o melhor de si sem a inteligência emocional. Quando ambos interagem bem, a inteligência emocional aumenta – e a capacidade intelectual também. Isto deita por terra o mito de que a razão se sobrepõe à emoção, mas pelo contrário, devemos procurar um equilíbrio entre ambas.

Conseguir esse objectivo implica, em primeiro lugar, perceber o que significa usar inteligentemente a emoção. A formação académica não oferece, segundo Goleman, (1999) nenhuma preparação para os problemas ou oportunidades que a vida impõe. Apesar de um alto QI não ser garantia de prosperidade, prestígio ou felicidade, as nossas escolas e a cultura centram-se na capacidade académica, ignorando o desenvolvimento da inteligência emocional.

Para Mayer, Salovey e seus colaboradores (1997; 2000a; 2000b; 2001 cit. por Franco, 2007), a inteligência emocional é uma capacidade que ajuda a compreender e conhecer o significado de padrões das emoções, equacionar e resolver problemas através deles. A mesma pode ser subdividida em quatro grandes ramos: percepção das emoções, assimilação das emoções, compreensão das emoções e gestão das emoções.

A percepção das emoções, parte da identificação em si e nos outros até expressão emocional. A avaliação emocional não se limita ao Ser Humano, mas também a outras formas de suporte como a música, paisagens, objectos artísticos, entre outros. Outro factor

a ter em consideração é a capacidade de avaliar a expressão das emoções, como por exemplo, se a verbalização das emoções corresponde àquilo que o sujeito realmente a sentir está a sentir. (Franco, 2007).

O facto de evocarmos emoções e desse modo testar as melhores respostas para solucionar os problemas é mais uma das capacidades da Inteligência emocional, ou seja a utilização das emoções para facilitar o pensamento. As emoções alertam-nos e, são passíveis de, conduzir o pensamento em determinadas direcções, facilitando desse modo o processo cognitivo.( Idem).

Gerir as emoções, não se limita controlá-las (Mayer et al., 2000b), mas tem a ver, fundamentalmente com a capacidade de avaliar-las as situações no sentido de a avaliar também a sua utilidade para decidir se deve mantê-las ou mudá-las. Tudo isto abarca processos meta-cognitivos e de meta controlo, o esforço que o indivíduo tem para alterar o seu estado de humor (Mayer & Salovey, 1997, cit. por Franco, 2007).

## **2.2. Educar para o Optimismo**

Segundo Helena Marujo, a transição do jardim-de-infância para o 1º Ciclo, em Portugal, é preocupante, passando da cultura das emoções, do respeito individual, da cultura da criatividade para a cultura da normalização, da conformidade, onde reinam valores como o silêncio, o não mexer, o obedecer.

Segundo a referida autora, não é ser criativo conseguir pensar bem, gostar de aprender. É a obediência e o elogio ao trabalho. Se estiver na mente do professor que a criatividade é uma coisa perigosa, então tudo o que seja diferente é uma ameaça para si. Deste modo, ele tem de arranjar maneira de diminuir as probabilidades de ser posto em causa. Se o aluno se portou mal, ele não deve pensar imediatamente em castigá-lo, mas deve colocar a hipótese se o mesmo pretende apenas chamar à atenção.

Helena Araújo, também afirma que muitos pais ainda esperam da escola um estabelecer de limites: esperam que seja a escola dar as regras às crianças, porque eles não têm tempo nem sabem como fazê-lo. Ainda se continua a aprender pela obrigação, pela ameaça, pelo castigo. "Pensar em termos de: se estás a portar-te bem, mereces prémios e elogios é muito difícil para os professores e esse elogio pode ter resultados espantosos. Se as crianças não aceitarem a normalização, a escola não tem resposta para lhes dar. Isso pode ver-se nos seus desenhos. Até ao 1º Ciclo, eles fazem desenhos muito criativos. Depois, as casinhas tornam-se todas iguais.

### 2.3. Consequências Educativas

Um princípio básico para o desenvolvimento da inteligência emocional na sala de aula é o respeito mútuo pelos sentimentos dos outros, sendo necessário que o professor saiba como se sente e seja capaz de transmitir os seus sentimentos. O professor não deve negar as suas emoções negativas, mas pelo contrário, ser capaz de expressá-las de modo saudável na comunidade que constrói com seus alunos (Goleman, 1996).

Ensinar os alunos a reconhecer suas emoções, saber expressá-las, fazendo-se compreender, pode torná-los mais responsáveis pelas suas próprias necessidades emocionais. Conhecer os alunos é um processo que se inicia desde os primeiros dias de aula. Quanto maior for esse conhecimento, maior poderá ser a eficácia da nossa acção pedagógica, podendo motivá-los, suscitando curiosidades, conhecimentos prévios, aspectos das histórias de vida, articulando tudo isto com os conhecimentos que integram o currículo a ser desenvolvido. (Idem).

Também conhecer a sua parte social, cognitiva, afectiva e emocional pressupõe uma atitude de constante investigação, através de observações, diálogo com as crianças e a sua família, em suma uma avaliação contínua dos conhecimentos adquiridos, sondagem dos seus interesses atendendo às suas necessidades. Compreender o que o aluno sente, sem que ele o diga, constitui a **base da empatia**, uma das características fundamentais da

inteligência emocional. A criança e o adolescente, dificilmente, nos dizem em palavras aquilo que sentem, mas revelam os seus sentimentos pelo seu tom de voz, pela sua expressão facial ou por outros modos não verbais. (*Ibidem*).

De acordo com o referido autor, a partir do momento em que o professor reconhece as emoções do aluno (medo, raiva, ciúme, alegria, tristeza, vergonha), tem uma grande oportunidade de aumentar a intimidade, transmitir experiência, compartilhar dificuldades e criar cumplicidades. O aluno começa a sentir-se valorizado, não tendo vergonha dos seus sentimentos (mesmo que sejam negativos) e, conseqüentemente, aumenta a sua auto-estima. Ele pode, deste modo, descobrir novas estratégias para lidar com os conflitos, diminuindo a agressividade com os outros.

Em suma, a escola deve organizar-se de modo a encontrar tempo e espaço nos seus programas para iniciar as crianças em projectos que envolvam, simultaneamente, alunos e professores tornando-se susceptível de conduzir os alunos à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos enriquecendo a relação entre ambos.

A influência da teoria de Goleman sobre a educação pode ser bastante positiva, pelo o facto de que as escolas não devem preocupar-se somente com a inteligência de cada aluno, mas também com o desenvolvimento da sua capacidade de se relacionar bem com os outros e consigo próprio.

### **Um educador optimista**

Segundo Helena Araújo um educador optimista é aquele que:

- Recusa o perfeccionismo, mas sabe que pode sempre melhorar.
- Sabe que a maneira como vê, interpreta e sente a realidade é susceptível de determinar essa mesma realidade. Vê o melhor e espera o melhor.
- É aquele que, luta contra a cultura do desânimo, do desalento e a crítica.
- Acredita que pode transformar sonhos em realidades, logo pode tornar a escola melhor.
- Não descarta que tem a responsabilidade de uma parte fundamental do seu próprio

futuro e do futuro dos seus educandos.

- Reconhece que um insucesso ou um erro não é um drama, mas uma ótima experiência de aprendizagem. Tenta melhorar, aprendendo com o erro.
- Está atento à construção da imagem positiva dos seus educandos, valorizando-os, aceitando as suas dificuldades.
- Percebe que por detrás de cada aluno problemático está um factor, ou vários que são determinantes para que ele manifeste esse comportamento.
- Tem amor-próprio, transmitindo entusiasmo aos outros.
- Sabe lidar de forma controlada com as emoções mais negativas que os seus educandos lhes provocam. Ouve mais do que fala, respeita mais do que impõe.

Partindo de todos os pressupostos de uma educação para o optimismo, a escola pode tornar-se num lugar aprazível, onde se constrói o conhecimento, não descurando a criatividade e o lado bom das coisas que nos rodeiam.

### ***3.A multidimensionalidade do potencial e da aprendizagem humanos***

#### **3.1. De concepção multidimensional de inteligência a uma concepção multidimensional de aprendizagem**

A ênfase nas IM pode ajudar as crianças a descobrir as suas competências e privilegiarem os seus pontos fortes em detrimento das suas dificuldades (Sternberg & Grigorenko, 2003). Outro aspecto relevante da utilização das IM na sala de aula é a diminuição dos problemas comportamentais, principalmente nas faixas etárias mais baixas (idem). Na prática, o que se tem verificado é que os programas educativos e os próprios professores continuam a centrar-se na identificação das dificuldades dos alunos, com a finalidade de remediar os problemas diagnosticados, descurando as suas potencialidades. *A vida escolar dos alunos é estruturada com actividades baseadas nas suas fraquezas em vez de ser baseada nos seus pontos fortes* (Hearme & Stone, 1995, p. 441). Todavia, há autores que, ao preocuparem-se com estas questões, enfatizam nas suas pesquisas aquilo que os alunos conseguem fazer.

Tendo em conta estas novas abordagens, as escolas deveriam assumir-se como um local onde os alunos podem desenvolver as suas inteligências pessoais fornecendo amplas escolhas e oportunidades através do acesso a um currículo multifacetado (Gardner, 1983, 1993 cit. por Hearme & Stone, 1995).

Tradicionalmente, a inteligência tem sido definida como a capacidade para responder as questões que propõe um teste de inteligência, entre os principais investigadores, podemos mencionar Binet-Simon (1967), Terman e Merrill (1975), Spearman (1955), Guilford (1977). Com o surgimento dos testes de QI, a inteligência começa a ser quantificável. Pensava-se, como já referimos, que se poderia medir a inteligência real ou potencial do sujeito. Foi desse modo que surgiram os testes de Q.I. Todavia, verificou-se que o conceito de Q.I. suscitava apenas visões unitárias da inteligência.

Neste contexto, surgiu Gardner com as suas investigações relativamente à natureza da cognição humana, dando origem à sua obra *Estruturas da Mente*. Partindo da definição de Inteligência como capacidade de resolver problemas, ou gerar resultados que sejam valorizados num ou mais envolvimento culturais, Howard Gardner na obra *Estruturas da Mente* (1983) refere a **Teoria das inteligências múltiplas**. Esta teoria surge como uma visão alternativa, pluralista da mente, reconhecendo que as pessoas têm diferentes potenciais cognitivos, pois a cognição possui facetas distintas, tendo assim uma visão multifacetada e pluralista da inteligência. Trata-se de uma teoria compreensiva e tem uma origem biológica que é influenciada não só pela educação dos indivíduos como pela experiência de vida e contexto cultural. Cada indivíduo “*apresenta um potencial de desenvolvimento de cada inteligência, que pode variar de indivíduo para indivíduo e que constitui as capacidades genéticas, ou de primeira ordem, de múltiplas inteligências inatas com que o indivíduo nasce*” (Candeias, 2003, p.33).

A Teoria das Inteligências Múltiplas foi, deste modo desenvolvida na tentativa de desfazer a hegemonia de uma única inteligência e reconhecer a pluralidade das faculdades mentais. De acordo com Gardner, os vários estudos realizados sobre a cognição humana apresentam evidências nítidas de que a mente é multifacetada e que não pode ser medida através de simples instrumentos como lápis e papel. A teoria baseia-se num potencial biológico, o

qual é expresso como resultado da integração dos factores genéticos e ambientais. Assume a existência de várias competências intelectuais humanas. Assim, as inteligências são potenciais porque estão sempre em vias de realização, mas não reais em si, razão pela qual podem ser activadas ou não por factores como a cultura e outros. Assim, supõem-se que os potenciais são naturais, que podem ou não serem activados em função dos valores de uma cultura, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões tomadas pelo sujeito e todas as pessoas à sua volta.

Gardner utilizou deste modo o termo múltiplo para dar ênfase a um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas. Segundo o autor, o Ser Humano seria portador de sete pontos diferentes do seu cérebro onde se localizavam diferentes Inteligências – denominadas Inteligências Múltiplas. Seriam elas a Inteligência Linguística, a Musical, a Lógico-matemática, a Espacial, a Corporal-cinestésica e as Inteligências Pessoais (Interpessoal e Intrapessoal). Posteriormente, em 1995, acrescentou uma oitava: a Inteligência Naturalista, que inicialmente incluiu como parte das Inteligências Lógico-Matemática e Visuo-Espacial. Recentemente, sugere outras duas Inteligências: a Espiritual e a Existencial.

Estas funcionariam de uma maneira uma em cada pessoa, a maioria desenvolve bastante algumas das inteligências, outras pessoas fazem-no de maneira modesta enquanto algumas podem manter-se subdesenvolvidas. Afirma que ao nascer, os indivíduos podem apresentar **perfis** particulares de inteligência que os diferencia entre si e que estes perfis se modificam ao longo do desenvolvimento do sujeito. Com excepção dos sujeitos considerados normais, as inteligências funcionam sempre combinadas, sem dúvida são independentes num grau significativo, isto é, o alto nível de capacidade numa inteligência não significa um nível igualmente alto noutra inteligência. Esta abordagem desafia-nos a compreender a inteligência de cada indivíduo em função da sua diversidade. A representação da inteligência através de um factor geral é substituída por uma representação que contempla processos cognitivos e conteúdos num perfil de inteligências e competências, diferenciando as áreas fortes e as áreas de manifesta dificuldade, em termos de desempenho (Castelló, 2007).

## **Inteligência Linguística**

Os componentes centrais da Inteligência Linguística são uma sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma percepção especial das diferentes funções da linguagem. É a capacidade para usar a linguagem no sentido de convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias. Gardner (1988) indica que é a capacidade exibida na sua maior intensidade pelos poetas. Em crianças, esta capacidade manifesta-se através da capacidade para contar histórias originais ou para relatar, com precisão, experiências vividas (Armstrong, 2001).

## **Inteligência Musical**

É a capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais (idem). Gardner defende que qualquer indivíduo normal que teve exposto frequentemente à música pode manipular o som, o ritmo e o timbre para participar com alguma agilidade em actividade musicais, incluindo a composição, o canto ou a execução de instrumentos (citado por Campbell et al, 2000).

## **Inteligência Lógico-Matemática**

Os componentes centrais desta inteligência são descritos por Gardner como uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a capacidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objectos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; é a capacidade para lidar com conjuntos de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. É a inteligência característica de matemáticos e cientistas. Gardner, porém, explica que, embora o talento científico e o talento matemático possam estar presentes num mesmo indivíduo, os motivos que movem as acções dos cientistas e dos matemáticos não são os mesmos. Enquanto os matemáticos desejam criar um mundo abstracto consistente, os cientistas pretendem explicar a Natureza. A criança com especial aptidão nesta inteligência demonstra facilidade para contar e fazer cálculos matemáticos e para criar notações práticas de seu raciocínio (Armstrong, 2001).



## **Inteligência Visuo-Espacial**

Gardner descreve a inteligência espacial como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manipular formas ou objectos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial. É a inteligência dos artistas plásticos, dos engenheiros e dos arquitectos. Em crianças pequenas, o potencial especial nessa inteligência é percebido através da habilidade para quebra-cabeças e outros jogos espaciais e a atenção a detalhes visuais.

## **Inteligência Cinestésico - Corporal**

É a capacidade no uso de todo o corpo com perícia para expressar ideias e sentimentos e a facilidade no uso das mãos para produzir ou transformar coisas. Esta inteligência inclui capacidades físicas específicas, assim como capacidades perceptivas e tácteis e inclui a capacidade de unir o corpo e a mente para o desempenho físico perfeito. Começando com o controle de movimentos automáticos e voluntários, a inteligência cinestésica progride para usar o nosso corpo de modos bastante diferenciados e complexos. A Inteligência Cinestésico-Corporal é a base do conhecimento humano, pois é através das nossas experiências sensório-motoras que experimentamos a vida, (Campbell et al, 2000).

## **Inteligência interpessoal**

Esta inteligência pode ser descrita como uma capacidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos motivações e desejos de outras pessoas de forma pragmática (Armstrong, 2001). Ela é melhor apreciada na observação de psicoterapeutas, professores, políticos e vendedores bem sucedidos. Na sua forma mais original, a inteligência interpessoal manifesta-se em crianças pequenas como a capacidade para distinguir pessoas, e na sua forma mais avançada, como a capacidade para perceber intenções e desejos de outras pessoas e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção. Crianças especialmente dotadas demonstram muito cedo uma capacidade para liderar outras crianças, uma vez que são extremamente sensíveis às necessidades e sentimentos dos outros. Inclui a capacidade para formar e manter relacionamentos e para

assumir vários papéis dentro dos grupos, como membros ou líderes (Campbell et al, 2000).

### **Inteligência Intrapessoal**

Esta inteligência é o correlativo interno da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e alcançar através deles a solução de problemas pessoais. É o reconhecimento de capacidades, necessidades, desejos e inteligências próprios, a capacidade para formular uma imagem precisa de si próprio e a capacidade para usar essa imagem para funcionar de forma efectiva. Como esta inteligência é a mais pessoal de todas, ela só é observável através dos sistemas simbólicos das outras inteligências, ou seja, através de manifestações linguísticas, musicais ou cinestésicas. Esta inteligência inclui possuir uma consciência dos estados de humor, intenções, motivações, temperamento e desejos; e a capacidade de auto-disciplina, auto-entendimento e auto-estima (Armstrong, 2001).

### **Inteligência Naturalista**

É a capacidade no reconhecimento e classificação das muitas espécies – a flora e a fauna – do Meio Ambiente do indivíduo. Inclui igualmente a sensibilidade a outros fenómenos naturais (Armstrong, 2001). É a capacidade de reconhecer a fauna e a flora, distinguir de forma coerente no mundo natural e utilizar essa capacidade de maneira produtiva (na caça, no cultivo da terra, na ciência biológica). Além disso, os naturalistas também são ágeis na identificação de membros de um grupo ou espécie, distinguindo os membros ou espécies, reconhecendo a existência de outras espécies e perceber os relacionamentos entre várias espécies (Campbell et al, 2000)

### **Inteligência Espiritual**

Esta inteligência reflecte um desejo de saber sobre experiências e entidades cósmicas que não são apreendidas num sentido material, todavia, parecem importantes para o ser humano. Logo, se os humanos se conseguem relacionar com o mundo da Natureza, conseguem também relacionar-se com o mundo sobrenatural – com o cosmo que se

estende para além do que conseguimos apreender, com o mistério que envolve a nossa existência e com as experiências de vida e morte que transcendem a nossa rotina (Gardner, 1999).

### **Inteligência Existencial**

Esta última inteligência é definida por Gardner como uma preocupação com as questões básicas da vida (Armstrong, 2001, p. 163). Segundo este autor, a Inteligência Existencial consiste na capacidade de situar-se com referência ao alcance máximo do Universo – o infinito e o infinitesimal – e a capacidade relacionada de situar-se com referência a características existenciais da condição humana como o significado da vida, o significado da morte, o destino dos mundos físico e psicológico, e experiências profundas como o amor por alguém ou a total imersão num trabalho de arte (Gardner, 1999, p.60, cit. por Armstrong, 2001).

### **3.2. Consequências Educativas**

As implicações da teoria de Gardner para a educação são claras quando se analisa a importância dada às diversas formas de pensamento, aos estágios de desenvolvimento das várias inteligências e à relação existente entre estes estágios, a aquisição de conhecimento e a cultura.

A teoria de Gardner apresenta alternativas para algumas práticas educacionais actuais, oferecendo uma base para:

- O desenvolvimento de avaliações que sejam adequadas às diversas habilidades humanas (Gardner & Hatch, 1989; Blythe Gardner, 1990);
- uma educação centrada na criança com currículos específicos para cada área do saber (Konhaber & Gardner, 1989); Blythe & Gardner, 1990);
- um ambiente educacional mais amplo e variado, e que dependa menos do desenvolvimento exclusivo da linguagem e da lógica (Walters & Gardner, 1985; Blythe & Gardner, 1990).

Quanto à avaliação, Gardner faz uma distinção entre avaliação e testagem. A avaliação, segundo ele, favorece métodos de levantamento de informações durante actividades do dia-a-dia, enquanto que testagens geralmente acontecem fora do ambiente conhecido do indivíduo sendo testado. Segundo Gardner, é importante que se tire o maior proveito das habilidades individuais, auxiliando os estudantes a desenvolver suas capacidades intelectuais, e, para tanto, ao invés de usar a avaliação apenas como uma maneira de classificar, aprovar ou reprovar os alunos, esta deve ser usada para informar o aluno sobre a sua capacidade e informar o professor sobre o quanto está sendo aprendido.

Gardner sugere que a avaliação deve fazer jus à inteligência, isto é, deve dar crédito ao conteúdo da inteligência em teste. Se cada inteligência tem um certo número de processos específicos, esses processos têm que ser medidos com instrumento que permitam ver a inteligência em questão em funcionamento. Para Gardner, a avaliação deve ser ainda ecologicamente válida, isto é, ela deve ser feita em ambientes conhecidos e deve utilizar materiais conhecidos das crianças sendo avaliadas. Este autor também enfatiza a necessidade de avaliar as diferentes inteligências em termos de suas manifestações culturais e ocupações adultas específicas. Assim, a habilidade verbal, mesmo na pré-escola, ao invés de ser medida através de testes de vocabulário, definições ou semelhanças, deve ser avaliada em manifestações tais como a habilidade para contar histórias ou relatar acontecimentos. Ao invés de tentar avaliar a habilidade espacial isoladamente, deve-se observar as crianças durante uma actividade de desenho ou enquanto montam ou desmontam objectos. Finalmente, ele propõe a avaliação, ao invés de ser um produto do processo educativo, seja parte do processo educativo, e do currículo, informando a todo momento de que maneira o currículo deve se desenvolver.

Esta concepção tem vindo a ser retomada por vários autores que sugerem a utilidade da TIM para a delimitação de perfis como Castelló (2007).

Um **perfil** é um conjunto de recursos intelectuais ou não que se podem associar para originar certos comportamentos complexos. Segundo se atribua maior importância à descrição dos recursos ou aos comportamentos daí resultantes, o conteúdo do perfil variará. (Castelló, 2007). Porque não é o seu conteúdo que lhe dá sentido, mas a associação de

elementos: as interações, a complexidade, o que verdadeiramente sustenta as aproximações mediante perfis. (Idem)

Se a ideia de perfil tem a ver com o Coeficiente de Inteligência (QI), limita-se segundo o mesmo autor, aos conteúdos. Actualmente, segundo Castelló (2007), o tipo de perfil que razoavelmente se pode avaliar corresponde ao perfil funcional. Portanto, um perfil funcional descreve as funções representativas disponíveis (aquelas, que até esse momento, se tenham construído); muitas das quais são fundamentais ou mesmo imprescindíveis para que se possa consolidar determinadas competências, mas não são suficientes. A intervenção de elementos extra-intelectuais é também necessária para solidificação da competência. (Idem).

Segundo o mesmo autor, um dos efeitos comuns da distribuição de pontos fortes e dificuldades de um perfil é que, mais do que o seu efeito no funcionamento representativo do indivíduo, pode incidir também na própria pessoa, tendo que seleccionar situações que se aproximem do seu perfil. A selecção de actividades, estudos ou áreas de interesse está influenciada por inúmeras variáveis, mas a persistência nas mesmas está bastante condicionada pela adequação do perfil representativo de cada indivíduo. Deste modo, segundo Castelló (2007) pode entrar em contacto com diversas situações contextuais ao longo da sua vida, mas terá tendência a abandonar facilmente aquelas que menos se ajustam aos seus pontos fortes e a persistir nas que se ajustam melhor a si próprio.

De acordo com estudos realizados pelo referido autor, os perfis permitem integrar num campo meramente intelectual a explicação do rendimento individual e das diferenças entre os indivíduos, neste caso as crianças. Por exemplo, as teorias tradicionais de inteligência geral, ao assumirem uma só inteligência, devem recorrer a argumentos motivadores (portanto, não intelectuais) para explicar porque umas crianças revelam maior competência numa área do que noutra.

Gardner vai ao encontro de Castelló, no que se refere à educação centrada na criança, levantando dois pontos importantes que sugerem a necessidade da individualização. O primeiro diz respeito ao facto de que, se os indivíduos têm perfis cognitivos tão diferentes

uns dos outros, as escolas deveriam, ao invés de oferecer uma educação padronizada, tentar garantir que cada um recebesse a educação que favorecesse o seu potencial individual. O segundo ponto levantado por Gardner é igualmente importante: enquanto na Idade Média um indivíduo podia pretender tomar posse de todo o saber universal, hoje em dia essa tarefa é totalmente impossível, sendo mesmo bastante difícil o domínio de um só campo do saber.

Assim, se há a necessidade de se limitar a ênfase e a variedade de conteúdos, que essa limitação seja da escolha de cada um, favorecendo o perfil cognitivo individual.

Quanto ao ambiente educacional, Gardner chama a atenção para o facto de que, embora as escolas declarem que preparam seus alunos para a vida, a vida certamente não se limita apenas a raciocínios verbais e lógicos. Ele propõe que as escolas favoreçam o conhecimento de diversas disciplinas básicas; que encorajem seus alunos a utilizar esse conhecimento para resolver problemas e efectuar tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertencem; e que favoreçam o desenvolvimento de combinações intelectuais individuais, a partir da avaliação regular do potencial de cada um.



## **2ª PARTE**

# **ESTUDO EMPÍRICO**

### III – Metodologia

Após uma apresentação das opções metodológicas apresentaremos uma caracterização da amostra de sujeitos que participaram nas diversas actividades, bem como a caracterização dos que responderam a questionários. Posteriormente serão nomeados e caracterizados os procedimentos que tivemos neste estudo, bem como as atitudes éticas que lhe estão subjacentes e por último, faremos uma apresentação dos instrumentos utilizados na recolha de dados e uma descrição dos mesmos.

#### 3. *Opções Metodológicas*

*Uma investigação, qualquer que seja o domínio em que se realize, requer um esforço honesto, persistente e sistemático no estudo de um problema de forma a aumentar o conhecimento humano nesse domínio.*

Pinto, 1990,p.13.

Uma das questões que qualquer investigador coloca no início de uma investigação é o tipo de metodologia a utilizar. Esta opção depende do tipo de estudo que pretende desenvolver. Quivy (1998). Metodologia é “*o prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e de análise*” (Quivy, 1998, p.151).

Entre os vários métodos encontramos o paradigma quantitativo e o qualitativo. A diferença entre ambos está intimamente ligado ao processo de investigação, pressupõe existir uma correspondência entre epistemologia, teoria e método, todavia, a distinção é feita, habitualmente, através do método utilizado.

Como afirma Carmo e colaboradores (1998), os investigadores não têm, necessariamente



que optar pelo uso exclusivo de um dos métodos, qualitativo ou quantitativo. Podem mesmo combinar os dois métodos, os quais são susceptíveis de se complementarem.

O estudo que desenvolvemos é de carácter **correlacional**, o qual se situa entre os métodos descritivos, ou compreensivos e os métodos experimentais. Conseguindo ultrapassar a simples descrição dos fenómenos, dado que o investigador consegue já estabelecer relações entre variáveis (Almeida & Freire, 2003).

Tendo presente os objectivos e a especificidade deste trabalho de investigação, a complementaridade dos paradigmas conceptuais das abordagens qualitativas e quantitativas surgem-nos como o mais adequado a um estudo que procura uma visão mais holística, através da globalidade e da compreensão dos fenómenos, estudando a realidade sem a fragmentar e sem a retirar do seu contexto.

*Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses (...) alargou-se para contemplar uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (Bogdan & Biklen, 1994, p.11).*

A metodologia qualitativa é cada vez mais utilizada em estudos educacionais. A sua origem é anterior ao método experimental – positivista. O retomar da sua importância, actualmente, poderá ter subjacentes as preocupações da investigação na área das Ciências Sociais e Humanas (Almeida & Freire, 2003).

#### ***4. Contextualização e delineamento dos objectivos de investigação***

Os professores ocupam um lugar de destaque como educadores de crianças e tornam-se veículos passíveis de marcar significativamente a vida das mesmas. Quer através do modo como interagem com elas, como do ambiente de aprendizagem que lhe proporcionam, o currículo e os métodos que utilizam podem ser decisivos na motivação e sucesso dos alunos (Rief & Heimburge, 2000). Cada aluno “uno” não deve ser uma “tábua rasa” onde se lhe imprimem saberes estereotipados, é ser activo e deve sentir-se integrado e valorizado na sua diversidade. A Escola e, fundamentalmente, os professores, têm que se confrontar com turmas cada vez mais heterogéneas, as quais abrangem um número cada vez mais amplo de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) às quais os professores têm o dever de “saber” responder. Nem sempre é fácil respeitar ritmos e aplicar um ensino diferenciado e individualizado na sala de aula, facto que nos preocupa e nos conduz na procura de estratégias passíveis de atender a todos da maneira mais adequada.

A revisão da literatura apresentada na primeira parte aponta para a relevância deste estudo e das questões de investigação através das quais pretendemos questionar realidades que pretendemos compreender melhor. De acordo com o quadro conceptual são formuladas as seguintes questões de investigação:

##### ***Questões de Investigação?***

- Será que o potencial cognitivo de crianças do Regime Educativo Comum (RC) e de crianças com NEE poderá ser representado em todo o seu espectro, através da Avaliação Académica (NA) e da avaliação da Inteligência Geral (IG)?
- As abordagens tradicionais de avaliação da competência e do desempenho dos alunos representarão o perfil de áreas de potencial e de áreas em que os mesmos apresentam dificuldades?
- Em que medida a Avaliação baseada nas IM é susceptível de aumentar a nossa compreensão sobre o potencial cognitivo de crianças RC e de crianças com NEE?

Estas questões remetem-nos para o modelo teórico das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e para Avaliação Dinâmica do Potencial, no sentido de compreender a sua funcionalidade para a avaliar o potencial e as necessidades de alunos *que frequentam os anos iniciais do ensino formal, focalizando a nossa atenção nas crianças do regime comum e nas crianças com NEE.*

Remetem-nos também para uma utilização dos paradigmas quantitativo e qualitativo, os quais se complementam e nos podem ajudar a ter uma visão mais ampla daquilo que é o nosso objectivo de estudo.

## 4.1. Objectivos

### Objectivo Geral

- Compreender de que modo a Avaliação Dinâmica baseada na TIM nos permite avaliar alunos do RC e alunos com NEE, partindo das suas áreas de potencial e não só nos défices que apresentam.

### Objectivos Específicos

- Identificar o potencial cognitivo dos alunos baseado nas suas áreas de potencial e das áreas onde apresentam maior dificuldade.
- Identificar as características dos alunos do RC e dos alunos com NEE em função das variáveis habilitações literárias dos pais em provas de IG e de NA.
- Identificar a relação da Inteligência Académica, da IG e as IM em crianças do RC e em crianças com NEE.
- Identificar os perfis cognitivos em crianças do RC e em crianças com NEE, ao nível da Inteligência Académica, da IG e das IM.

## 4.2. Enunciação de Hipóteses

De acordo com as questões de investigação e os objectivos, estabelecemos um conjunto de hipóteses, baseadas na compreensão das interacções entre as variáveis provas gerais de inteligência e resultados académicos, habilitações literárias dos pais, o nível sócio económico do agregado familiar e o acesso às TIC, o desempenho académico e as competências percebidas pelos pais. As questões anteriores levaram-nos a equacionar hipóteses:

H1 – Existe uma **relação** entre a aptidão cognitiva, avaliada pelo desempenho académico e o desempenho em termos de provas gerais de inteligência.

H2 – Existe **relação** entre o potencial cognitivo avaliado pelo modelo dinâmico das IM e o desempenho em termos de resultados académicos.

H3 – Existe **relação** entre a aptidão cognitiva, avaliada pelo desempenho em, avaliado pelo termos de provas gerais de inteligência e o potencial cognitivo avaliado pelo modelo dinâmico das IM.

H4 - Existe **relação** entre o potencial cognitivo, avaliado pelo modelo dinâmico das IM e o desempenho em termos de provas gerais de inteligência e de resultados académicos, as habilitações literárias do pai e da mãe, o nível sócio-económico do agregado familiar e o acesso às novas tecnologias em casa (Computador e ligação à Internet).

H5 – Existe **relação** entre o potencial cognitivo, avaliado pelo modelo dinâmico das IM e o desempenho em termos de provas gerais de inteligência e de resultados académicos, e as competências percebidas pelos pais.

H6 – Existem **diferenças** no potencial cognitivo, avaliado pelo modelo dinâmico das IM, e nas aptidões cognitivas, avaliadas pelo desempenho em provas de inteligência geral e nos resultados académicos, entre crianças do RC e crianças com N.E.E.

A concretização do nosso estudo baseia-se **numa** abordagem dinâmica e multifuncional à avaliação e ao currículo nos primeiros anos da educação formal, nomeadamente no 2ºano de escolaridade, por se tratar de um ano fulcral para a avaliação do potencial de aprendizagem em geral e em particular na sinalização de crianças com NEE, o qual

pressupõe, de acordo com Gardner (1998), que cada criança apresenta um potencial cognitivo distinto, o qual não é fixo, podendo ser aumentado por ambientes e oportunidades educacionais favoráveis abundante em materiais e actividades estimulantes (Chen, Isberb & Krechevsky, 2001). Para tal avaliámos esse potencial, em crianças do RC e em crianças com NEE, para caracterizarmos os seus perfis de potencialidade/dificuldade, no sentido de maximizarmos o seu enriquecimento e a sua motivação e, consequentemente, as aprendizagens.

A **relevância da investigação** prendeu-se com diferentes pressupostos, nomeadamente, a necessidade de repensar e reformular os meios avaliativos tradicionais de forma que a pluralidade das inteligências seja levada em consideração, fazendo com que o resultado da avaliação possa revelar o perfil individual de cada aluno ao invés de classificar sua inteligência de maneira unitária e quantitativa, como acontece nos testes de QI.

É importante proporcionar a todos os alunos e, fundamentalmente, aos alunos com NEE o desenvolvimento de diversas actividades de acordo com características e aptidões. É importante para os professores reconhecer a inteligência na mente, mas também proporcionar ambientes inteligentes passíveis de viver e aprender, o professor avalia o processo e não somente o produto, fornecendo feedback constante à criança, estimulando-a e motivando-a (Campbell, 2000).

### ***5. Caracterização/Constituição da Amostra***

Após a conclusão da parte teórica e da caracterização da metodologia utilizada, houve que aplicar tudo isto a uma “população” considerada fundamental para o estudo em causa, a qual não pretende de modo algum generalizar resultados, mas encontrar fundamentos, para que possamos dizer que este estudo foi um “humilde” contributo para o início de uma mudança de paradigmas na Avaliação.

Quando trabalhamos em investigação há conceitos que não podemos descuidar, como o de **população** a qual pode ser definida como *um conjunto de indivíduos, casos ou observações, onde se quer estudar o fenómeno* (Almeida & Freire, 2003, p.103).

A **amostra** aparece-nos definida como *o conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população* (Idem).

**Quadro 1 – Amostra – alunos /turma**

Turma	ALUNOS		Total
	RC	NEE <sup>2</sup>	
C	16	4	20
D	17	2	19
Total	33	6	39

Neste caso, optámos por uma amostra de 39 sujeitos com quem realizámos avaliações em diferentes áreas do conhecimento, a qual foi constituída por alunos de duas turmas, de 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Arraiolos, as quais têm incluídas crianças com NEE, como podemos verificar no quadro 1.

A selecção destes sujeitos, prendeu-se com o facto do 2º ano de escolaridade ser um ano “chave” ao nível da avaliação de crianças com NEE e para a detecção de outras que não estejam sinalizadas através do sistema tradicional.

Verificámos que numa das turmas com 20 alunos, existem 4 com NEE e na outra turma apenas 2 alunos, até à data, lhes foram detectadas NEE.

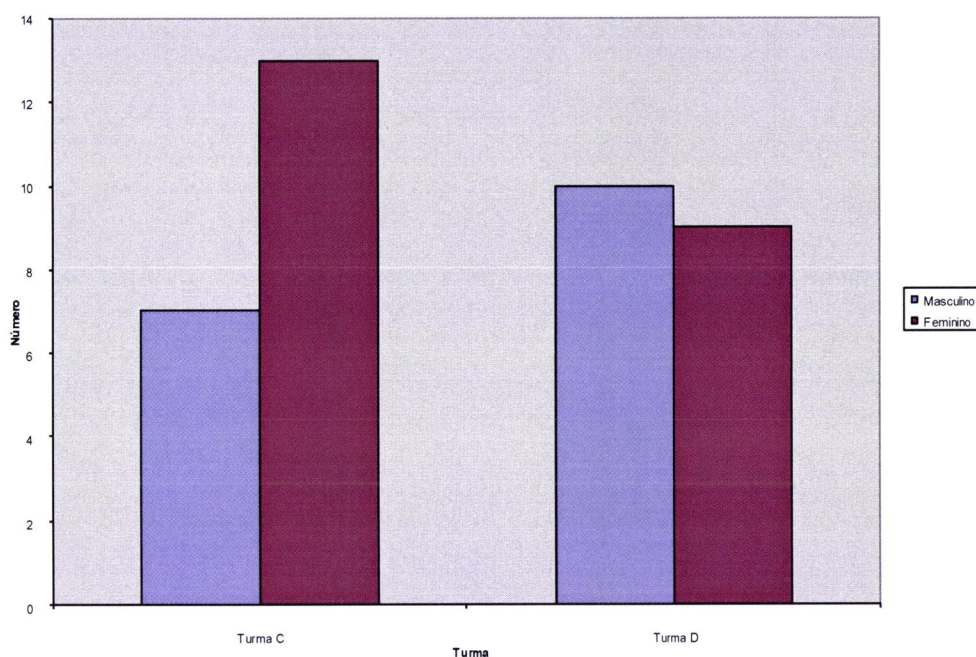
**Quadro 2 – Estatística Descritiva– alunos /idades**

	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Idade	39	7,00	9,00	7,1538	,43155
Valid N (listwise)	39				

<sup>2</sup> Dos alunos com NEE, 2 estão abrangidos pelo Decreto-lei 319/91; 2 foram sujeitos a avaliações especializadas (têm Apoio Pedagógico Acrescido) e os outros 2 foram sinalizados pela Professora Titular de Turma, com tendo dificuldades ao nível da leitura e do cálculo mental.

As idades dos sujeitos que constituem a amostra estão compreendidas entre o valor mínimo de 7 e o valor máximo de 9 anos. A média das idades (Quadro 2) é de 7 anos com um desvio-padrão de 0,43.

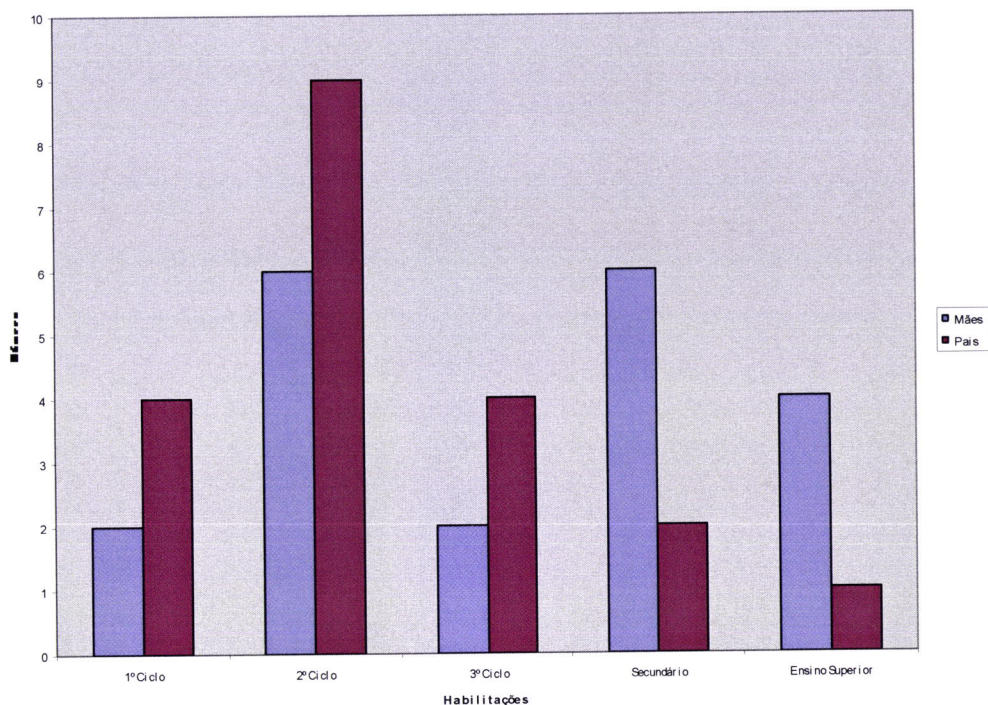
**Gráfico 1. Distribuição por sexo**



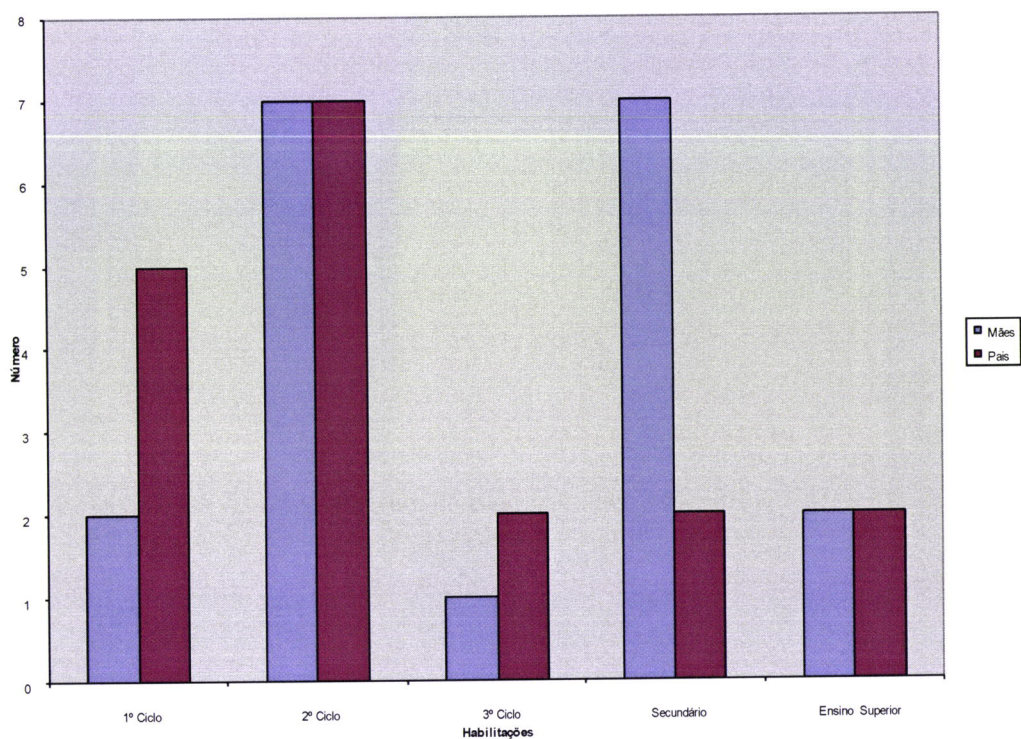
No que se refere à distribuição dos alunos por sexo é de salientar a discrepância entre uma turma e outra. Enquanto que na turma C há 13 raparigas e apenas 7 rapazes, a turma D é mais homogênea, com 10 rapazes e 9 raparigas.



**Gráfico 2.1. Habilitações do Literárias dos pais (Turma C)**



**Gráfico 2.2. Habilitações do Literárias dos pais (Turma D)**





No que respeita aos gráficos 2.1 e 2.2 são bem visíveis as diferenças entre as duas turmas. Constatámos que na Turma D, há um maior número de mães com escolaridade acima do 3º Ciclo do Ensino Básico.

**Quadro 3 - Habilitações da Mãe**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Básico 4	4	9.5	10.3	10.3
Básico 6	13	31.0	33.3	43.6
Básico 9	3	7.1	7.7	51.3
Secundário	13	31.0	33.3	84.6
Bac/Lic	6	14.3	15.4	100.0
Total	39	100.0	100.0	

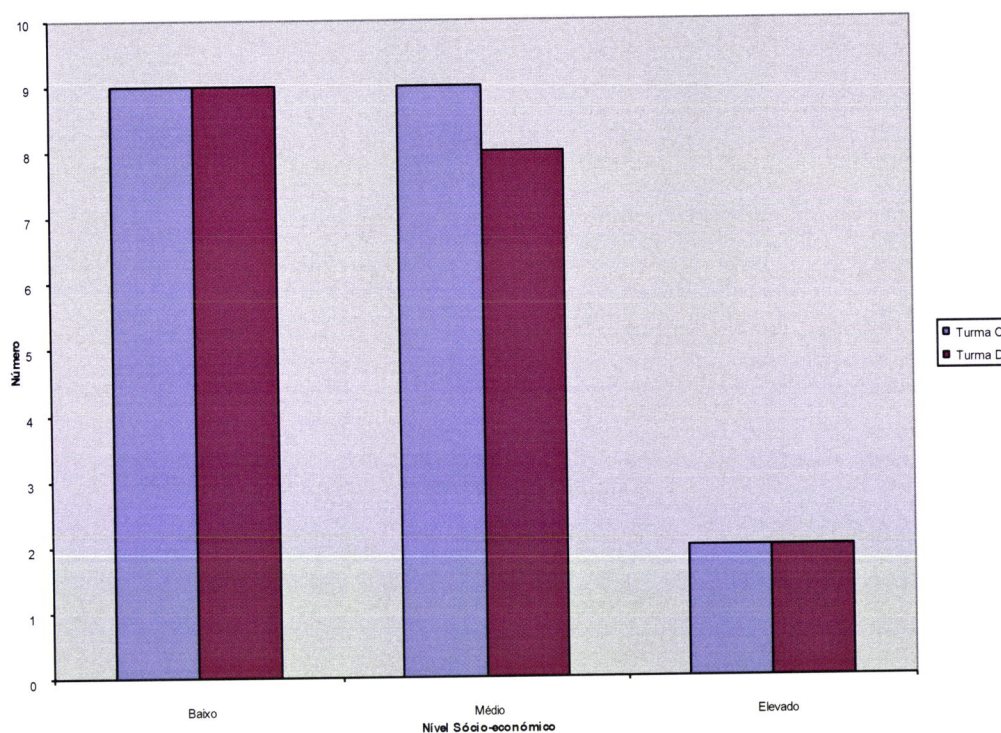
**Quadro 4 - Habilitações do Pai**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Básico 4	9	21.4	23.1	23.1
Básico 6	16	38.1	41.0	64.1
Básico 9	7	16.7	17.9	82.1
Secundário	4	9.5	10.3	92.3
Bac/Lic	3	7.1	7.7	100.0
Total	39	100.0	100.0	

Relativamente às *habilitações literárias* da mãe em ambas as turmas, constatámos que 33,3% da amostra tem o 2º Ciclo do Ensino Básico, 7,7% 3º Ciclo do Ensino Básico, 33,3% possuem o Ensino Secundário e apenas 15,4% Bacharelato/ Licenciatura. Verificámos a existência de duas modas (bimodal) - mães com Habilitações de 2º Ciclo ou com o Ensino secundário.

No que respeita aos pais 23,1% possui o 1º Ciclo do Ensino Básico, 41% possui o 2º Ciclo, 17,9% possui o 3º Ciclo, seguido do Secundário com 10,3% e apenas 7,7% dos pais possui Bacharelato/Licenciatura. Neste caso a moda Habilitações é o 2º Ciclo do Ensino Básico. Na variável *habilitações literárias* versus variável *género*, sendo a amostra do género feminino igual, em termos de habilitações literárias verifica-se que as mães apresentam mais habilitações que os pais, o que revela existir uma maior preocupação na formação académica por parte do sexo feminino.

**Gráfico 3 – Dados Sócio-Económicos**



**Quadro 5 - Nível Socio-Económico**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Valida	Percentagem Acumulada
Baixo	18	46.2	46.2	46.2
Médio	17	43.6	43.6	89.7
Alto	4	10.3	10.3	100.0
Total	39	100.0	100.0	

Através da análise quer do gráfico quer do quadro podemos inferir que a maioria dos pais inquiridos (46,2%) tem um nível sócio-económico baixo. Muito próximo está um número de pais com um nível médio e apenas uma minoria de 10,3% possui um nível sócio-económico alto.

**Quadro 6 – Profissão do Pai**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
	2	5.1	5.1	5.1
Agricultor	1	2.6	2.6	7.7
Arquitecto	1	2.6	2.6	10.3
Ax Técnico	1	2.6	2.6	12.8
Bombeiro	1	2.6	2.6	15.4
Carpinteiro	1	2.6	2.6	17.9
Chefe Equipa	1	2.6	2.6	20.5
Comerciante	2	5.1	5.1	25.6
Cozinheiro	1	2.6	2.6	28.2
Empresário	2	5.1	5.1	33.3
Enc. Obras	1	2.6	2.6	35.9
Eng Civil	1	2.6	2.6	38.5
GNR	2	5.1	5.1	43.6
Motor	2	5.1	5.1	48.7
Op. Fabril	3	7.7	7.7	56.4
Pintor C Civil	1	2.6	2.6	59.0
Pedreiro	5	12.8	12.8	71.8
Pintor	1	2.6	2.6	74.4
Professor	2	5.1	5.1	79.5
Projectista	1	2.6	2.6	82.1
Serralheiro	3	7.7	7.7	89.7
Serviço Adm.	1	2.6	2.6	92.3
Taxista	1	2.6	2.6	94.9
Vendedor	2	5.1	5.1	100.0
Total	39	100.0	100.0	

**Quadro 7 – Situação Profissional do Pai**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Valida	Percentagem Acumulada
Contrato	5	12.8	12.8	15.4
Desempregado	2	5.1	5.1	20.5
Efectivo	26	66.7	66.7	87.2
Prof. Liberal	5	12.8	12.8	100.0
Outros	1	2.6	2.6	2.6
Total	39	100.0	100.0	

Relativamente ao quadro 6, há a salientar a diversidade de profissões dos pais dos alunos que constituem a nossa amostra. A profissão mais frequente é a de pedreiro, na ordem dos 12,8%. Podemos ainda constatar que a maioria dos pais têm profissões ligadas ao sector terciário.

Pela análise do quadro 7, constatámos que uma maioria de 66,7% tem uma situação estável, sendo efectivo e apenas uma minoria é contratado (12,8%) e 5,1% estão desempregados.

**Quadro 8 – Nacionalidade do Pai**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Angolana	1	2.6	2.6	5.1
Cabo Verdiana	1	2.6	2.6	7.7
Portuguesa	36	92.3	92.3	100.0
Outros	1	2.6	2.6	2.6
Total	39	100.0	100.0	

**Quadro 9 -Naturalidade do Pai**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
	3	7.7	7.7	7.7
Arraiolos	22	56.4	56.4	64.1
Cacém	1	2.6	2.6	66.7
Chaves	1	2.6	2.6	69.2
Coimbra	1	2.6	2.6	71.8
Elvas	1	2.6	2.6	74.4
Évora	6	15.4	15.4	89.7
Luanda	1	2.6	2.6	92.3
S.M. Serra	1	2.6	2.6	94.9
Tepalha	1	2.6	2.6	97.4
Vimieiro	1	2.6	2.6	100.0
Total	39	100.0	100.0	

Pela observação do quadro 8 verificámos que uma maioria de 92,3% é de nacionalidade portuguesa.

O quadro 9 evidencia que a maiorias dos pais inquiridos são naturais de Arraiolos (56,4%), seguida de Évora com 15,4%.

**Quadro 10 –Profissão da Mãe**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Aux Geriatria	1	2.6	2.6	2.6
Aux. A Educa.	3	7.7	7.7	10.3
Ax Limpeza	1	2.6	2.6	12.8
Bombeira	1	2.6	2.6	15.4
Cabeleira	1	2.6	2.6	17.9
Contabilista	1	2.6	2.6	20.5
Cozinheira	1	2.6	2.6	23.1
Dês. C. Civil	1	2.6	2.6	25.6
Desempregada	5	12.8	12.8	38.5
Doméstica	1	2.6	2.6	41.0
Enfermeira	1	2.6	2.6	43.6
Escriturária	4	10.3	10.3	53.8
Formanda	1	2.6	2.6	56.4
Func Admi.	2	5.1	5.1	61.5
Gestora	1	2.6	2.6	64.1
Of. Justiça	1	2.6	2.6	66.7
Op SM	1	2.6	2.6	69.2
Op. Fabril	2	5.1	5.1	74.4
Op. Supermer.	1	2.6	2.6	76.9
Pint C. Civil	1	2.6	2.6	79.5
Portageira	1	2.6	2.6	82.1
Professora	4	10.3	10.3	92.3
Trab Aux	2	5.1	5.1	97.4
Vendedora	1	2.6	2.6	100.0
Total	39	100.0	100.0	

**Quadro 11 –Situação Profissional da Mãe**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Contrato	8	20.5	20.5	20.5
Desempregado	7	17.9	17.9	38.5
Efectivo	23	59.0	59.0	97.4
Prof. Liberal	1	2.6	2.6	100.0
Total	39	100.0	100.0	

Relativamente à variável Profissão da mãe, podemos salientar o facto de haver uma diversidade de profissões, onde predominam as escriturárias e professoras com uma diferença mínima das restantes (10,3%). A variável desemprego é a que diz respeito a mais sujeitos inquiridos (17,9%). Constatámos que há uma maior percentagem de mães desempregadas do que de pais.

Tal, como nos pais, a maioria das mães (59%) encontra-se numa situação profissional estável, sendo efectivas no seu posto de trabalho.

**Quadro 12–Nacionalidade da Mãe**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Portuguesa	39	100.0	100.0	100.0
Total	39	100.0	100.0	

**Quadro 13 – Naturalidade da Mãe**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Percentagem Válida</b>	<b>Percentagem Acumulada</b>
	1	2.6	2.6	2.6
Almada	1	2.6	2.6	5.1
Arraiolos	21	53.8	53.8	59.0
Évora	9	23.1	23.1	82.1
Lisboa	1	2.6	2.6	84.6
Monforte	1	2.6	2.6	87.2
S. Gregório	1	2.6	2.6	89.7
S.P. Gafanhoeira	1	2.6	2.6	92.3
Setúbal	1	2.6	2.6	94.9
Sousel	1	2.6	2.6	97.4
Vendas Novas	1	2.6	2.6	100.0
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

Pela observação dos gráficos 12 e 13, podemos constatar que todas as mães inquiridas são de nacionalidade portuguesa e uma maioria de 53,8% são naturais de Arraiolos.

**Quadro 14 – Tem Computador**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Percentagem Válida</b>	<b>Percentagem Acumulada</b>
Não	12	30.8	30.8	30.8
Sim	27	69.2	69.2	100.0
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	

Ao analisar o quadro 14 verificamos que 69% dos alunos alvos deste estudo têm computador em casa.



**Quadro 15 – Tem Internet**

	Frequência	Percentagem	Percentagem Valida	Percentagem Absoluta
Não	27	69.2	69.2	69.2
Sim	12	30.8	30.8	100.0
Total	39	100.0	100.0	

Os valores do quadro 15 revelam que os resultados obtidos relativamente à variável *Internet*, são diferentes aos do quadro anterior. Das 27 crianças que têm computador, apenas 12 têm acesso à *Internet*, ou seja 30,8% das crianças têm este serviço em casa.

## **6. Procedimentos e Cuidados Éticos**

O estudo empírico iniciou-se com o levantamento de dados sobre a escola e o meio em que se insere, num segundo momento, foi feita a selecção das turmas que mais se adequavam aos objectivos desta investigação, à qual se seguiu o contacto com o Agrupamento e a Coordenadora de escola. Solicitámos o consentimento informado dos pais e professores através de uma indicação clara e pormenorizada do trabalho a desenvolver, na qual explicitámos a liberdade de desistência; a liberdade no esclarecimento de dúvidas, assegurámos a confidencialidade e o anonimato, explicitámos quem terá acesso aos dados e o facto dos resultados poderem ser divulgados e facultados aos participantes após a investigação.

Adaptámos questionários a efectuar aos professores das respectivas turmas, no sentido de verificarmos a sua percepção sobre estas crianças. Adaptámos os métodos de avaliação a utilizar, tendo por base o Projecto *Spectrum* desenvolvido por Howard Gardner e colaboradores, na versão adaptada para Espanha, por Dolores Prieto e colaboradores da Universidade de Múrcia.

Na fase seguinte, em Setembro, apresentámos o projecto aos pais, numa reunião explicitando a funcionalidade e os “ganhos” do mesmo para os seus educandos. Posteriormente, após as devidas autorizações, apresentámos o mesmo à turma, e combinámos com as professoras o início das sessões e estabelecemos um horário.

De seguida iniciámos o processo de recolha de dados. Primeiro aplicámos as Matrizes Progressivas Coloridas (em grupos de 5 alunos<sup>3</sup>) de ambas as turmas, em horário de actividades extracurriculares. Nas horas de biblioteca (durante o mês de Outubro) realizámos a avaliação das Inteligências Linguística e Lógico-Matemática. Nas horas de apoio (durante o mês de Novembro) realizámos a avaliação das Inteligências Naturalista,

---

<sup>3</sup> Agradecemos a colaboração da psicóloga Marta Reis neste processo de avaliação.

Musical e Corporal - Cinestésica. Em Dezembro realizámos a avaliação Visuo - Espacial. Paralelamente a estas avaliações foram aplicadas em horário lectivo provas referentes às Inteligências Pessoal, Social e Emocional.<sup>4</sup>

Todo este processo de avaliação foi acompanhado, paralelamente, por pesquisas bibliográficas e elaboração da componente teórica do trabalho.

Por fim foi elaborada uma base de dados, procedeu-se à sua análise, discussão e conclusão. No final do trabalho enviámos uma carta aos pais, a explicar o que foi desenvolvido com os alunos e a expressar os nossos agradecimentos pela sua colaboração.

## ***7. Instrumentos de Recolha de Dados***

Qualquer investigação requer uma escolha coerente dos instrumentos a utilizar de acordo com o estudo que pretendemos encetar.

Saber que instrumento de recolha de dados deve devemos ou não utilizar é uma questão a equacionar face ao tipo de estudo e os resultados que pretendemos. Relativamente a este tema, Fortin (2000) defende que numa recolha de dados, o investigador deve tentar saber se a informação que pretende, com a ajuda de determinado instrumento é realmente a que necessita para responder aos objectivos da sua investigação.

Após a apresentação das questões de investigação e dos objectivos, segue-se a selecção dos instrumentos de avaliação que melhor reflectem os objectivos do estudo.

São diversos os instrumentos que podem ser utilizados como forma de medir as variáveis em estudo. Fortin (2000) faz referência a alguns instrumentos de medida, tais como as entrevistas, questionários, grelhas de observação, escalas de medida, etc.

A operacionalização deste estudo implicou a aplicação de uma prova de Inteligência Geral:

---

<sup>4</sup> É de salientar a colaboração e cooperação das professoras das respectivas turmas, dos professores de Música, Expressão Visual e Tecnológica e de Actividade Física e Motora.

Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR) – Anexo 1; NA (Inteligência Académica): registos de avaliação – Anexo 2 ; IM grelhas de observação e descrição de actividades, Teste de Competência Situacional (TCS) (Candeias & Almeida, 2005 ) para crianças Anexo 3, Prova Cognitiva de inteligência Social (PCIS) Anexo 4, Bar-on, Anexo 5 e para completar um questionário aos professores TCS/P Anexo.6, um outro aos pais acerca da percepção de competências dos seus filhos Anexo 7, o qual foi adaptado do *Spectrum*.

A escolha deste método prende-se com o facto de constituir os instrumentos de medida que melhor poderão traduzir os objectivos pretendidos e por permitirem controlar os dados, de tal forma que as informações possam ser recolhidas de uma forma mais rigorosa e deste modo conseguir um maior controlo de possíveis enviesamentos. Para autores como Fortin (1999) o enviesamento “*resulta de qualquer influência, qualquer condição ou conjunto de condições susceptíveis de falsear os resultados de um estudo e de prejudicar assim a sua generalização*” (Fortin, 2000, p.139).

Todo o instrumento de avaliação, quer se trate de um teste, de uma prova, de uma escala, de uma ficha ou de um questionário é definida por Almeida e Freire (2003) como um conjunto de itens, questões ou situações mais ou menos organizado e relacionadas com determinado domínio a avaliar.

Passamos a descrever as provas utilizadas com os alunos, os professores e os pais.

## **Provas para Alunos**

### **7.1. Aptidão Escolar (Inteligência Académica)**

Para avaliar estas aptidões utilizámos **fichas e registos de avaliação padronizados** utilizados nas escolas.

No que respeita aos **registos e fichas de avaliação**. Os primeiros consistem em folhas de

registo padronizadas para todas as escolas, os quais possuem uma síntese descritiva da avaliação das áreas curriculares não disciplinares e das áreas curriculares disciplinares, no verso esses registos contêm a Apreciação global dos alunos.

Antes de analisarmos as fichas e os respectivos registos, falámos com as professoras das respectivas turmas, as quais nos deram um feedback relativamente à avaliação dos alunos. Posteriormente, analisámos as fichas de avaliação, comparámo-las com o respectivo registo e criámos quatro variáveis, para cada uma das áreas curriculares disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Plástica e Expressão Motora).<sup>5</sup>

Estabelecemos:

- 1- Não Satisfaz
- 2- Satisfaz.
3. Satisfaz Bastante.
4. Excelente.

## 7.2. Inteligência Geral

Para avaliarmos a inteligência Geral dos alunos utilizámos as **Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR)**.

Relativamente às **MPCR**, estas foram elaboradas entre 1938 e 1962. São constituídas por 36 itens que correspondem a imagens (formato pictórico) que as crianças têm que completar, distribuídos por três séries de 12 itens (A, Ab e B).

Neste teste o sujeito tem que completar uma forma geométrica, na qual falta um elemento, através de 6 hipóteses alternativas de resposta, havendo apenas uma que a completa correctamente. Para o efeito, o sujeito deve utilizar estratégias que lhe permitam encontrar

---

<sup>5</sup> Não avaliamos as restantes expressões porque decorrem em período extracurricular e nem todos os alunos as frequentam.

regras ou operações subjacentes a ambas as orientações (horizontal e vertical).

Relativamente à sua aplicação, as MPCR podem ser aplicadas quer individual quer colectivamente. Nós optámos por aplicá-las em grupos de 5 elementos.

A pontuação do teste oscila entre os 0 e os 36 pontos, sendo que cada resposta correcta é cotada com 1 e a errada com 0 pontos. A sua aplicação sobre a forma de caderno (para observarem) e a resposta assinalada numa folha de resposta com todos os itens.

Os construtos avaliados neste teste são vastos, de entre os quais as dimensões da inteligência e para os processos cognitivos, apontando para teorias como o factor g de Spearman; a capacidade edutiva (aspecto lógico e não verbal da inteligência); a inteligência geral; a inteligência fluida (pensamento abstracto, raciocínio analítico e não verbal...); o raciocínio, as capacidades visuo-espaciais e a “capacidade de resolver problemas”. Sumariamente, o construto avaliado por este teste é a inteligência geral é não verbal”.

1- Não Satisfaz

2- Satisfaz.

3. Satisfaz Bastante.

4. Excelente.

### 7.3. Inteligências Múltiplas

As IM abrangem uma gama diversificada de domínios como já foi referido na primeira parte deste trabalho. Aplicar actividades ao nível dos diversos domínios numa escola exige uma grande especificidade, colaboração por parte dos vários professores e também uma interdisciplinaridade, no que toca à adaptação/avaliação das respectivas actividades.

No que concerne à **Inteligência Linguística**, aplicámos a actividade de repórter em situação de sala de aula Anexo 8. Utilizámos as grelhas do *Spectrum*. As professoras<sup>6</sup> das

---

<sup>6</sup> Professoras: Helena Botelho e Idalina Cinza (professoras das duas turmas que serviram de amostra ao osso

duas turmas permitiram que desenvolvêssemos esse tipo de trabalho em horário lectivo.

Relativamente à Inteligência **Lógico-Matemática**, a actividade foi realizada integralmente como consta do projecto *Spectrum*, a avaliação e respectivas grelhas também. Há a salientar que os materiais de trabalho (dinossauro gigante, dados de madeira...) - Anexo 9 desta actividade foram elaborados em conjunto com uma professora de Educação Visual e Tecnológica (E.V.T)<sup>7</sup>.

A **Inteligência Musical** foi avaliada em conjunto com a professora de Música<sup>8</sup>. Adaptámos as grelhas de observação/avaliação - Anexo 10 no sentido de irem ao encontro das actividades planeadas e das músicas aprendidas pelos alunos em sessões anteriores. A actividade foi realizada pela professora de música e nós fizemos a observação e a recolha de dados para a posterior avaliação.

No que respeita à **Inteligência Cinestésica- Corporal**, a actividade – Anexo 11 foi baseada no projecto *Spectrum*, mas sofreu algumas adaptações com a colaboração do professor de Actividade Física<sup>9</sup>. A grelha utilizada é baseada no respectivo projecto.

A **Inteligência Visuo-Espacial**, teve a particularidade de ser feita em conjunto com as professoras das referidas turmas e dada à sua especificidade, avaliada pela professora de EVT. As grelhas utilizadas foram retiradas também do *Spectrum*, todavia sofreram uma ligeira adaptação, no que toca à nomenclatura utilizada - Anexo 12

Quanto à **Inteligência Naturalista**, esta foi completamente adaptada por nós, pois os seus conteúdos eram demasiado fáceis para o nível de conhecimentos requeridos no 2º do 1º ciclo. A grelha foi também adaptada – Anexo 13 - de acordo com a actividade desenvolvida. As professoras das turmas, mais uma vez colaboraram, dispensando os alunos para a respectiva actividade.

Relativamente às **Inteligências Social e Emocional**, recorremos a outros instrumentos porque as actividades /instrumentos utilizados no projecto *Spectrum* têm apresentados resultados pouco satisfatórios, quer em termos de clareza do formato, quer em termos das

---

estudo)

<sup>7</sup> Professora de EVT do 2º Ciclo do Ensino Básico –Lúzia Pequito.

<sup>8</sup> Professora Ricardina Pereira – professora de Música nas actividades de enriquecimento curricular.

<sup>9</sup> Professor de Actividade física nas aulas de Enriquecimento Curricular- Francisco Rocha.

competências avaliadas, o que nos levou a procurar instrumentos desenvolvidos fora do contexto da TIM.

Para a **Inteligência Social** foram utilizadas o **Teste de Competência Situacional (TCS-A)** (Candeias & Almeida, 2005) – versão de auto-avaliação e de avaliação pelos professores - adaptado para crianças e a **Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS)** (Candeias, 2005) também adaptada para crianças.

Para a **Inteligência Emocional** foi utilizada uma prova de **Percepção de Emoções** desenvolvida com base numa das sub-escalas do “*Multi-factor Emotional Intelligence Scale*” (MEIS) por Franco (2003). Foi ainda, utilizado o BarOn EQ-i:YV - *BarOn Emocional Quotient Inventory: Youth Versión* (Bar-on) e a

A avaliação através das inteligências múltiplas teve com suporte o “*Projecto Spectrum*”. Em vez de aplicar mais um teste, a abordagem de avaliação centrada no spectrum reúne um conjunto de oportunidades para os alunos se envolverem em vários domínios. Os materiais do *Spectrum* avaliam um conjunto de domínios, os quais apresentam experiências corporais, musicais, lógico-matemáticas, linguísticas e visuo-espaciais.

O projecto *Spectrum* pretende oferecer à criança que tem capacidades em áreas tradicionalmente não reconhecidas na escola, a oportunidade de encontrar uma ligação significativa com alguma área de conteúdo no desenrolar das avaliações do mesmo.

Se conhecermos o **perfil** intelectual de uma criança, podemos oferecer-lhe experiências educativas que utilizem as suas capacidades, aumentando, deste modo a sua auto-estima e ampliando a sua experiência de vida.

Os materiais do *Spectrum* podem ser instrumentos úteis que os professores podem seleccionar e usar conforme a necessidade (Krechevsky, 1998). Podem, inclusivamente obter informações qualitativamente diferentes na situação estruturada de avaliação individual de cada criança.



Avaliámos, através do *Spectrum* seis domínios ou inteligências denominadas por Garden: Linguística, Lógico-matemática, Corporal Cinestésica, Visuo-espacial, Naturalista e Musical.

### **Inteligência Linguística**

A actividade avaliou várias capacidades de linguagem, como por exemplo: a complexidade do vocabulário e estruturas das frases, a narrativa e o diálogo, a coerência do tema e a expressividade.

Para avaliar esta inteligência utilizámos a **actividade de repórter**, na qual foi pedido a cada criança que entrevistasse vários colegas da turma, como se fosse um repórter televisivo, utilizando para o efeito um microfone. A criança teria que fazer as questões que entendesse, de modo a conhecer o entrevistado, portanto o seu formato foi verbal.

Toda a actividade foi observada e sujeita a gravação em simultâneo com os registos individuais de cada criança, posteriormente foi adaptada uma grelha do projecto *spectrum* (Grelha de Observação “um repórter” na sala de aula) para a qual estabelecemos para os diferentes níveis de capacidade a pontuação de 1, 2, 3:

1. Capacidade baixa
2. Capacidade média
3. Capacidade alta

### **Inteligência Lógico-Matemática**

No sentido de explicitarmos as diversas maneiras pelas quais as crianças pensam os números, desenvolvemos uma actividade matemática: o Jogo do Dinossauro, o qual é muito interessante para a criança, dando-lhe a oportunidade de procurar estratégias que a ajudem a vencer o jogo. O seu formato foi pictórico e verbal, já que as crianças tinham que transmitir aquilo que faziam em cada jogada.

O Jogo do Dinossauro teve por objectivo avaliar a compreensão que a criança tem do

conceito de número, as suas capacidades para contar, seguir regras e a utilização de estratégias. A Avaliação baseia-se num jogo, no qual dois dinossauros de plástico competem numa corrida, tentando escapar do dinossauro gigante, que serve de base do jogo. Os jogadores utilizam dados para determinar a direcção e o número de espaços que os seus dinossauros podem deslocar-se.

Este jogo permite a compreensão de números, as crianças ao manipularem os dados e os dinossauros, conseguem concretizar conceitos.

### *Instruções de aplicação e cotação*

Este jogo consistiu num dinossauro gigante feito de material colorido, com um caminho nas suas costas com 35 espaços, desde a cabeça até à ponta da sua cauda. No décimo quarto espaço, a partir da cabeça, estava escrito INÍCIO. Foram utilizados 4 cubos de madeira como dados. Um cubo tinha dois lados com um ponto, dois lados com dois pontos e dois lados com três pontos (dado dos números). O segundo cubo tinha três lados com sinais de mais e três lados com sinais de menos. O terceiro cubo tinha cinco sinais de mais e um de menos e o quarto tinha cinco sinais de menos e um de mais. Dois dinossauros pequenos de plástico eram as peças que os jogadores utilizavam e moviam sobre o dinossauro gigante (denominado de Diploco).

A avaliação foi realizada com uma criança de cada vez. O observador foi jogando com a criança e registando as respostas numa ficha de observação. Depois de analisados as observações, regista-se o total de pontos na última coluna. O máximo de pontos que a criança pode atingir é 22.

### **Inteligência Visuo-espacial**

*A capacidade de criar linhas e formas que se assemelham ao objecto real é uma competência simbólica que apenas o Ser Humano possui.*

Krechevsky, 2001, p.145.

As artes abarcam uma grande diversidade de capacidades cognitivas, como a expressividade, criatividade e sentido estético. Todavia, as avaliações tradicionais ainda se limitam a resumirem apenas um das componentes e deixa muito por explorar, como por exemplo o nível de representação, de compreensão e o talento artístico. Este instrumento teve um formato pictórico.

Esta avaliação consistiu na criação de um mini portefólio, inserindo três desenhos de cada criança. Na actividade 1 propusemos a cada criança que fizesse um desenho livre, como motivação para os seguintes. Na actividade 2, pedimos às crianças que se desenhassem a si próprios ou à família, reservaram-se 30 a 40 minutos para o desenho. A actividade 3 distribui papel e canetas às crianças e pedimos-lhe que desenhasse um animal imaginário a partir de uma pequena história.

#### *Instruções de aplicação e cotação*

A avaliação do portefólio de artes foi baseada nos critérios de avaliação das artes visuais (Chene Feinburg, 1990, cit. por Krechevsky, 2001).

Para avaliar os portefólios, usámos um total de nove elementos. Os elementos foram pontuados da seguinte maneira:

1. Capacidade baixa
2. Capacidade média.
3. Capacidade alta

#### **Inteligência Musical**

Este instrumento baseou-se em grelhas de avaliação, relativamente ao reconhecimento da música, sensibilidade ao ritmo e responsividade à melodia através do canto e dos movimentos correspondentes.

Este foi um dos instrumentos adaptados, com a ajuda da professora de educação musical. O formato do instrumento é verbal.

Em primeiro lugar, a professora começou a sessão, pedindo a cada criança que cantasse a música “Parabéns a Você”, sozinha e depois canta responsivamente, alternando as frases com a professora.

O desempenho da criança é avaliado frase por frase e pontuado. A parte da resposta da criança à actividade ajuda o professor a avaliar a maneira como a criança canta verificando se a mesma consegue seguir o padrão musical estabelecido no início da canção.

Na segunda etapa a professora tocou uma nova melodia que os alunos tinham aprendido sessões antes, à qual os mesmos tinham que responder através do canto e do movimento de um animal (elefante).

As crianças revelaram muito, relativamente à sua capacidade de reproduzir as palavras, as palavras correctas e o ritmo da nova melodia. O professor pode ajudar a criança a recordar-se da música.

A última melodia foi apresentada às crianças, as quais tinham que a identificar, cantando e simulando uma estátua.

#### *Instruções de aplicação e cotação*

Para avaliar as crianças utilizámos as grelhas de observação e construímos uma nova grelha resumo baseada na apresentada no *Spectrum*. Estabelecemos:

1. Pouca capacidade
2. Capacidade média
3. Capacidade elevada

#### **Inteligência Corporal-Cinestésica**

As sessões de movimento criativo dão ênfase aos elementos mais criativos, como a dança, dando principal enfoque ao ritmo e expressividade. A criança pode explorar muitas imagens e temas com o corpo, acompanhando uma música, permitindo de tal modo que os observadores percebam a qualidade dos seus movimentos. (Krechevsky, 2001).

Escolhemos a avaliação do movimento criativo, pelo facto de nos dar uma visão mais ampla das capacidades da criança relativamente ao seu corpo. Utilizámos cinco áreas principais de dança e movimento criativo. A **sensibilidade ao ritmo** refere-se à capacidade da criança se mover de acordo com diferentes ritmos. O **controlo corporal** é definido por Krechevsky (2001) como a capacidade de colocar ou usar o próprio corpo para executar com eficácia movimentos planeados. A **responsividade à música** conjuga sensibilidade, ritmo e expressividade. Muitas crianças respondem melhor à música do que a uma imagem ou a uma ideia verbal.

Para avaliarmos todas estas componentes, levámos os alunos para uma sala ampla e com a ajuda de um professor de Educação Física, colocámos várias músicas. Os alunos foram colocados nesse espaço e dispostos em círculo. Foi-lhes explicada previamente a actividade. Tinham que andar, virar-se para com o colega do lado, formando um par e dançar de acordo com as várias combinações musicais.

A actividade realizada por ambas as turmas foi gravada, de modo a ser observada mais tarde e confrontar os registos com uma nova observação dos movimentos dos alunos. Utilizámos as categorias atrás mencionadas e pontuamo-las de 1 a 3.

1. Capacidade baixa
2. Capacidade média
3. Capacidade alta.

A grelha utilizada foi retirada do *Spectrum*.

### **Inteligência Naturalista**

Para avaliar a IN, utilizamos uma série de cartões com animais (mamíferos, répteis, aves e peixes) –A actividade foi realizada com uma criança de cada vez e durou cerca de 15 minutos. Fizemos algumas questões aos alunos as quais foram registadas numa grelha de verificação, adaptada do projecto.

Do questionário utilizado constaram as seguintes questões:

- Estas imagens representam o quê?
- Qual a designação de cada animal?
- Qual o ambiente natural em que cada animal vive?
- Qual o habitat de cada um dos animais?
- O que têm de comum?
- O que têm de diferente?
- Como os agruparias? Porquê?

Posteriormente exploraram-se os conhecimentos adicionais de cada criança sobre o tema.

Os processos cognitivos envolvidos nesta actividade incluem perceber, comparar, classificar, realizar predições com base nas observações e questões utilizadas.

### **Inteligência Interpessoal**

Como explicámos anteriormente, como os materiais propostos pelo Spectrum encerram algumas limitações, optámos por recorrer a provas fora do Modelo do Spectrum, como passamos a caracterizar:

#### ▪ **Teste de Competência Situacional (TCS-A) (Candeias & Almeida, 2005)**

No TCS-P pretendeu-se avaliar a própria criança face a cada situação específica, a nível de competência (auto-avaliação de desempenho) e o grau de dificuldade que a situação apresenta (auto-avaliação da complexidade da situação), numa escala de três pontos. Para o efeito, criou-se um valor de auto-percepção total, valor que corresponde à variável.

Este teste foi adaptado para crianças dos 7 aos 10 anos e designado por *Socialmente em Acção*.

Nesta prova são apresentadas cinco situações sociais hipotéticas que necessitam de vários *skills* comportamentais e cognitivos; tendo por objectivo fazer com que cada uma das situações descritas dê a conhecer certas referências comportamentais e contextuais de como a criança se percebe.

As cinco situações sociais referem-se: situação de trabalho extra, integração de um colega novo (a), nomeação para liderar um grupo, situação de festa e situação de visita. Pretende

avaliar para cada situação o desempenho (maior ou menor competência) e o grau de dificuldade (facilidade ou dificuldade). Para completar a informação relativa à caracterização da competência social da criança do ponto de vista dos pares, juntámos a esta um índice nomeação pelos pares (escolhas/rejeições) - Anexos 14 em três situações do quotidiano das crianças desta faixa etária: Quem escolhias/não escolhias para trabalho escolar para realizar em casa, brincar no recreio e trabalho de grupo na sala de aula. Este Índice de Escolhas (IE) e Índice de Rejeição (IR) foram calculados em função das frequências das escolhas e das rejeições, respectivamente.

#### ▪ Prova Cognitiva de Inteligência Social (PCIS)

A PCIS coloca em prática o construto de inteligência social utilizando uma abordagem de orientação cognitivista e contextual. A PCIS avalia a inteligência social – **enquanto capacidade de resolução de problemas sociais**<sup>10</sup>. (Candeias, 2006). A capacidade de resolução de problemas sociais é colocada em prática de acordo com **componentes do processo de resolução de problemas**: decodificação de informação social, concepção de um plano de resolução e sua implementação e avaliação; de **componentes relativos aos níveis de conhecimento expressos pela criança**; e de **componentes atitudinais** (auto-confiança, familiaridade, interesse e adesão à tarefa). Idem.

Este teste procura simular ‘situações reais’ que representem, em situação de teste, toda a complexidade que caracteriza os problemas sociais através de desenhos, tem por finalidade avaliar os componentes cognitivos e metacognitivos da inteligência social, através da *performance* e da qualidade dos conteúdos expressos nas respostas às tarefas situacionais apresentadas, através de um conjunto de questões que assumem formas abertas ou estruturadas em escala (tipo *likert*).

---

<sup>10</sup> Os autores adoptaram um modelo de resolução de problemas que tem em conta as seguintes fases: reconhecer ou identificar o problema, definir e representar mentalmente o problema, desenvolver uma estratégia de resolução, organizar o conhecimento acerca do problema, monitorizar o progresso em função do objectivo e avaliar a correcção da solução (Pretz, Naples & Sternberg, 2003) e que organizaram em 4 grandes etapas: Fase de compreensão do problema, elaboração de um plano de resolução, execução do plano e verificação da resolução (Polya, 1945, 1957; Almeida, 2004). Esta prova foi adaptada para crianças dos 7 aos 10 anos.

Trata-se de uma prova que mede a inteligência social como um processo de resolução de problemas interpessoais. A qual incide sobre três níveis de análise, o processual, o estrutural e o atitudinal. Esta preocupação tem por base o pressuposto de que o desempenho face aos problemas interpessoais, constitui um meio eficaz para aceder aos componentes usados na elaboração e execução das estratégias de resposta (Barnes & Sternberg, 1989; Butler & Meichenbaum, 1981, cit. por Candeias, 2006). Incide também sobre a utilização de procedimentos de análise dos conteúdos das estratégias de negociação e de resolução de problemas interpessoais, partindo do pressuposto de que é possível inferir uma estrutura cognitiva e os elementos constituintes da competência de organização da acção a partir da acção (Yeates & Selman, 1989, cit. por Candeias, 2006). O nível natureza atitudinal tem por objectivo caracterizar a motivação, o interesse e a autoconfiança que orientaram a criança durante a realização do problema. A pertinência deste último nível baseia-se nos estudos que têm vindo a enfatizar o papel dominante da experiência, da familiaridade e da motivação no desempenho intelectual (e.g., estudos produzidos no âmbito da Teoria Triádica de Inteligência de R. Sternberg (1985-2003) e da Teoria das Inteligências Múltiplas de H. Gardner ,1985-1999; cit. por Candeias, 2006).

A PCIS é um teste que se dirige, quer à observação da *performance*, quer à análise das respostas mais comuns. Ou seja, ao avaliarmos este construto, a avaliação da habilidade e da competência cognitivas não está completamente separada (Cronbach, 1990; Sternberg, 1998a). Deste modo, parte do pressuposto que, quer os comportamentos observados como resposta, quer a qualidade dos conteúdos das respostas são susceptíveis de representar um meio importante de aceder aos processos cognitivos e aos componentes cognitivos utilizados na resolução do problema (Butler & Meichenbaum, 1981; cit. por Candeias, 2006).

A **cotação** deste teste combina os critérios atrás mencionados. As respostas pontuam-se com 0, 1, 2 e 3 pontos, de acordo com o nível de exactidão e de generalização da resposta. O terceiro critério, dirigido à avaliação atitudinal segue os procedimentos típicos de uma escala de *likert*.



## **Intrapessoal**

No sentido de completarmos os dados da pesquisa, utilizámos instrumentos para avaliar a inteligência intrapessoal nomeadamente, *Multi-factor Emotional Intelligence Scale* (MEIS) e o BarOn EQ-i:YV, BarOn Emocional Quotient Inventory: Youth Versión (Bar-on).

### ▪ **Provas de Inteligência Emocional**

#### **Percepção de emoções**

Um grande número de definições relativamente aos modelos de IE podem ser agrupados em: modelos de habilidades e modelos mistos ou de traços (Mayer *et al.*, 2000a; Mayer *et al.*, 2000b; Pérez *et al.*; 2005. cit. por Franco, 2007).

O objecto sobre o qual recai a avaliação emocional não se limita à pessoa humana, mas também a outras formas de suporte (música, objectos de arte, paisagens, etc.). A capacidade de avaliar a expressão das emoções, como por exemplo, se a verbalização das emoções corresponde ao que de facto o sujeito está a sentir, é mais um dos factores importantes na percepção emocional.

Dentro dos instrumentos de habilidades e no modelo de Mayer e Salovey, encontra-se também estudado a “*Multi-factor Emotional Intelligence Scale*” (MEIS), por Franco (2003). Esta escala é composta por doze sub-escalas que se agrupam em quatro ramos, tal com o proposto pelo modelo teórico de Mayer e Salovey: identificação das emoções (caras, desenhos e histórias) Anexo 15; uso das emoções (julgamentos cinestésicos, composição das emoções, tendência dos sentimentos); compreensão das emoções (transição entre emoções, relatividade da percepção das emoções); e gestão das emoções (gestão das emoções nos outros, gestão das emoções em si). Optámos por usar a sub-escala de identificação das emoções (caras) porque é considerada um dos melhores preditores de IM e foi adaptada para crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos.

Gerir as emoções, não se limita ao seu controlo (Mayer *et al.*, 2000b), mas refere-se, fundamentalmente, à capacidade de perceber as emoções nos rostos se as situações de modo a avaliar a sua utilidade e tomar a decisão de mantê-las ou mudá-las. (Mayer & Salovey, 1997, cit. Franco, 2007).

### *Instruções de aplicação e cotação*

As crianças deparam-se com um conjunto de rostos (desenhos) que expressam emoções diferentes: zanga, timidez, felicidade, alegria e tristeza. Alguns destes rostos parecem expressar de certeza uma emoção, outras vezes parece que os rostos expressam mais do que uma emoção, por isso, foi pedido a cada criança para sinalizar para cada rosto se cada uma das emoções: zanga, timidez, felicidade, alegria, surpresa.

0 = não está presente de certeza

1 = está um pouco presente

2 = está presente de certeza

#### ▪ **Inventário de Quociente Emocional: Versão para Crianças e Jovens (BarOn Emocional Quotient Inventory: Youth Version)**

Para Bar-On (1997), a inteligência emocional seria um conjunto “de capacidades, competências e *skills* que influenciam a habilidade para lidar com sucesso com as exigências e pressões do meio ambiente” (p.14 cit. por Franco, 2007).

Bar-On (1997, 2000) abarca as seguintes dimensões: Intrapessoais, Interpessoais, Adaptação, Gestão de Stress e Humor Geral. Dentro das competências definidas para cada uma destas habilidades encontramos muitos traços de personalidade.

Em síntese este inventário abarca múltiplas competências emocionais e sociais, proporcionando uma estimativa do nível de inteligência emocional e também um perfil social e afectivo. Neste estudo adaptámos a versão em castelhano (Ferrano, Sánchez, Parra & Prieto, 2005).

Franco, (2007), descreve cada uma das dimensões do seguinte modo:

O factor *intrapessoal*, ao qual estão ligadas competências como o auto-conceito, auto-consciência emocional, assertividade, independência e auto-actualização, tem a ver com a capacidade de estar atento e compreender-se a si mesmo e às suas emoções, e de conseguir expressar os seus sentimentos e as suas ideias.

O factor *interpessoal* também está presente e inclui as competências de empatia; responsabilidade social; relações interpessoais e representa a capacidade para estar atento, compreender e avaliar os sentimentos dos outros, assim como manter e estabelecer relações satisfatórias e responsáveis com outras pessoas.

A *adaptabilidade*, consiste no sentido da realidade, na flexibilidade, na resolução de problemas, e tem por objectivo verificar a capacidade para aferir as emoções através de informações externas objectivas permitindo avaliar com maior rigor a situação imediata; para tal implica flexibilidade de modo a adequar-se às diferentes situações, sentimentos, pensamentos, e resolver problemas pessoais e interpessoais.

A *gestão do Stress*, na qual está presente a tolerância ao *Stress* e o controlo da impulsividade, tem como objectivo a regulação das emoções.

O *humor geral*, optimismo e felicidade, é a capacidade salientar os aspectos positivos de uma situação e de transmitir aos outros sentimentos positivos.

O formato é verbal, usando uma escala tipo likert. Cada afirmação, ou item remete para uma auto-apreciação do sujeito relativamente ao conjunto de dimensões que compõem o modelo de Bar-on e descritas no ponto anterior.

#### *Instruções de aplicação e cotação*

Utiliza a escala Likert de 5 pontos, itens em formato positivo e negativo (nunca, às vezes, quase sempre e sempre). É constituído por sessenta itens, onde estão presentes as dimensões atrás referidas.

### **Provas para Professores**

#### **Teste de Competência Situacional – Professores (TCS-P),**

Pelo facto de considerarmos, também de fulcral importância a percepção dos professores para completar e valorizar o nosso estudo utilizámos a versão para professores do Teste de Competência Situacional – Professores

No TCS-P pretendemos avaliar a própria criança face a cada situação específica, a nível de competência (avaliação de desempenho pelo professor) e o grau de dificuldade que a situação apresenta (avaliação da complexidade da situação pelo professor). Nesta prova são também apresentadas cinco situações sociais hipotéticas que necessitam de vários *skills* comportamentais e cognitivos; tendo por objectivo fazer com que cada uma das situações descritas dê a conhecer certas referências comportamentais e contextuais de como a criança se percepçiona.

As cinco situações sociais referem-se: situação de trabalho extra, integração de um colega novo (a), nomeação para liderar um grupo, situação de festa e situação de visita. Pretende avaliar para cada situação o desempenho (maior ou menor competência) e o grau de dificuldade (facilidade ou dificuldade).

Foi feito um somatório, dos alunos que os professores percepçionaram como sendo aqueles que teriam maior ou menor facilidade na resolução de determinada tarefa e os que teriam um melhor ou pior desempenho na realização de um conjunto de tarefas.

### **Provas para os Pais**

#### **Questionário de interesses e competências**

No sentido de finalizarmos o nosso estudo com um espectro abrangente dos intervenientes no sistema de ensino-aprendizagem, julgámos que a percepção dos pais sobre as capacidades dos seus educandos também seriam uma mais valia e que completaria o nosso estudo. Para tal utilizámos o questionário do *Spectrum*, adaptámo-lo e solicitámos aos pais que o preenchessem, cujo objectivo foi perceber qual a percepção dos pais quanto ao perfil dos seus educandos quer ao nível das áreas onde manifestam maiores interesses e competências quer naquelas que têm mais dificuldades.

## **IV – Análise e Interpretação de Resultados**

Um estudo de investigação ou de observação em Psicologia e Educação termina com a apresentação, análise e discussão dos resultados, complementadas com a elaboração e apresentação das conclusões.

Almeida e Freire, 2003, pag.197

Ao retomarmos os objectivos da nossa investigação, em termos de descrição, explicação, predição e controlo dos fenómenos e comportamentos, a última fase nessa investigação consistirá na análise dos dados que recolhemos com a observação e avaliação. O tratamento dos dados que se segue, é qualitativo quanto às respostas dos sujeitos mas foi transposto para grelhas quantitativas. Deste modo a análise de dados é fundamentalmente quantitativa, embora também tenha algumas componentes qualitativas, permitindo retirar conclusões dos indivíduos em estudo.

Com os dados recolhidos neste estudo procedeu-se ao estudo das questões de investigação e das respectivas hipóteses:

- Será que o potencial cognitivo de crianças do Regime Educativo Comum e de crianças com NEE poderá ser representado em todo o seu espectro, através da avaliação académica e da avaliação da inteligência geral?
- As abordagens tradicionais de avaliação da competência e do desempenho dos alunos representarão o perfil de áreas de potencial e de áreas em que os mesmos apresentam dificuldades?
- Em que medida a Avaliação baseada nas IM é susceptível de aumentar a nossa compreensão sobre o potencial cognitivo de crianças do Regime Comum (RC) e de crianças com NEE?

## HIPÓTESES

- H1 – Existe uma **relação** entre a aptidão cognitiva, avaliada pelo desempenho académico e o desempenho em termos de provas gerais de inteligência.
- H2 – Existe **relação** entre o potencial cognitivo avaliado pelo modelo dinâmico das IM e o desempenho em termos de resultados académicos.
- H3 – Existe **relação** entre a aptidão cognitiva, avaliada pelo desempenho em, avaliado pelo termos de provas gerais de inteligência e o potencial cognitivo avaliado pelo modelo dinâmico das IM.
- H4 - Existe **relação** entre o potencial cognitivo, avaliado pelo modelo dinâmico das IM e o desempenho em termos de provas gerais de inteligência e de resultados académicos, as habilitações literárias do pai e da mãe, o nível sócio-económico do agregado familiar e o acesso às novas tecnologias em casa (Computador e ligação à Internet).
- H5 – Existe **relação** entre o potencial cognitivo, avaliado pelo modelo dinâmico das IM e o desempenho em termos de provas gerais de inteligência e de resultados académicos, e as competências percebidas pelos pais.
- H6 – Existem **diferenças** no potencial cognitivo, avaliado pelo modelo dinâmico das IM, e nas aptidões cognitivas, avaliadas pelo desempenho em provas de inteligência geral e nos resultados académicos, entre crianças do RC e crianças com N.E.E.

Para o processamento de dados utilizou-se o programa SPSS versão 13.

Para a realização da análise de dados transformámos as pontuações das provas académicas, de IG e de IM em **notas T** (Média=50, DP= 10).1. Estudo das hipóteses.

### 1.1. Estudo da H1

Começámos pela análise da **H1** que pretende testar se existem relações significativas entre Desempenho Académico e Inteligência Geral, para tal procedemos ao estudo das correlações entre as pontuações obtidas nas provas académicas, na prova de IG e nas provas de IM.

**Quadro-16 Correlações entre Desempenho Académico e Inteligência Geral**

Variáveis	Inteligência Geral
Língua Portuguesa	,212
Matemática	,529**
Estudo do Meio	,203
Expressão Plástica	,407*
Expressão Motora	,037

\*\* Nível de significancia de  $p < =0.01$ .

\* Nível de significancia de  $p < =0.05$ .

Ao analisarmos o quadro 16 verificamos que existe uma correlação positiva ( $r=0,529$ ) e significativa ( $p\leq0.01$ ) entre a IG e o desempenho ao nível da matemática, e uma correlação positiva ( $r=0,407$ ) e significativa ( $p\leq0.05$ ) entre a IG e a Expressão Plástica.

## 1.2. Estudo da H2

O estudo da H2, que prevê a relação positiva e significativa entre Desempenho e Inteligências múltiplas, baseou-se num estudo correlacional entre as variáveis em estudo.

**Quadro- 17 Correlações entre Desempenho Académico e Inteligências Múltiplas**

Variáveis	Visuo-Espacial (VE)	Linguíst. (L)	Musical (M)	Lógico-Matemát. LM)	Cinestésica (CC)	Natur. (N)	Interp. Comp.Soc. (ICS)	Interp. Res Prob. (IRP)	Interp. Autoconf. (IA)	Intrap. Comp.Em. (ICE)	Intrap. Perc. Em.(IPE)
Lingua Portuguesa	0.484*	0.484*	0.162	0.245	-0.171	0.468*	-,026	0.363*	0.292	0.160	0.125
Matemática	0.422*	0.454*	-0.013	0.459*	-0.204	0.506**	-0.071	0.364*	0.387*	0,031	0.288
Estudo do Meio	0.430*	0.380*	-0.043	0.410*	-0.094	0.393*	-0.070	0.236	0.293	-0.12	0.98
Expressão Plástica	0.526**	0.158	0.072	0.480*	-0.263	0.656**	-0.058	0.360*	0.322*	0.045	0.253
Expressão Motora	0.171	0.106	0.268	0.311	0.503**	0.121	-0.058	0.193	0.122	-0.147	0.121

\*\* Nível de significancia de  $p < =0.01$ .

\* Nível de significancia de  $p < =0.05$ .

O quadro 17 evidencia uma correlação entre a Língua Portuguesa e a Inteligência Visuo-Espacial (VE)- esta relação pode ser indicativa das bases cognitivas comuns entre as competências requeridas pela Língua Portuguesa e as competências VE, quer em termos ao nível da compreensão, da informação e da sua representação. A Língua Portuguesa aparece



igualmente correlacionada com a inteligência linguística e a naturalista sugerindo uma associação entre as competências de apreensão de informação – expressão verbal, escrita e vocabulário – em termos académicos e do modelo das IM. O desempenho a Matemática aparece correlacionado com a VE, com a L, com a LM e com a N, sugerindo uma base cognitiva comum associada ao processo de compreensão e raciocínio lógico-dedutivo que lhes está subjacente, fundamentando a maior parte da H2.

### 1.3. Estudo da H3

O estudo da H3 pressupõe que existe uma interacção positiva e significativa entre o potencial cognitivo avaliado entre as IM e o desempenho em termos de resultados académicos, baseando-se numa análise correlacional entre essas variáveis.

**Quadro-18 Correlações entre Inteligências Múltiplas e Inteligência Geral**

Variáveis	Inteligência Geral
Visuo-Espacial (VE)	.345*
Linguística (L)	.367*
Musical (M)	.026
Lógico-Matemática (LM)	.390*
Cinestésica (CC)	-.196
Naturalista (N)	.560**
Interp. Comp. Soc. (ICS)	.145
Interp. Res Prob. (IRP)	.192
Interp. Autoconf.(IA)	.311
Intrap. Comp.Em.(ICE)	0.033
Intrap. Perc. Em.(IPE)	0.182

\*\* *Nível de significancia de  $p < =0.01$ .*

\* *Nível de significancia de  $p < =0.05$ .*

A análise do **quadro 18** mostra uma correlação positiva ( $r= 0.345$ ) e significativa ( $p \leq 0.01$ ) entre a IG e a VE. Apresenta também uma correlação entre a IG e as inteligências L e a LM, de 0.367 ( $p \leq 0.01$ ) e de 0.390 ( $p \leq 0.01$ ), respectivamente. Apresenta ainda uma



correlação entre a inteligência N positiva ( $r= 0.560$ ) e significativa ( $p\leq 0.05$ ) sugerindo uma associação entre a IG e a as componentes linguística, lógico-matemática, visuo-espacial e naturalista como tem sido concluído em diversos estudos mais clássicos.

No sentido, de esclarecer as relações encontradas entre IG e VE, L e LM, especificamente no que se refere às possíveis relações entre estes domínios da IM, e das relações entre as IM entre si, procedemos à análise da correlação que apresentamos no quadro seguinte.

**Quadro-19 Correlação entre Inteligências Múltiplas**

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. VE	1	,231	-,242	,153	,064	,610**	,011	,018	,120	,193	,046	,197	-,367*	,372*	,281
2. LING	,231	1	-,065	,079	,233	,524**	,078	,265	,182	,188	-,159	,294	-,370*	,428**	-,003
3. CC	-,242	-,065	1	,552**	,107	-,095	-,180	-,059	-,144	,054	-,128	,035	-,209	,072	-,078
4. MUS	,153	,079	,552**	1	,132	,143	-,129	-,058	-,057	,206	,059	,343*	-,227	,405*	,009
5. LM	,064	,233	,107	,132	1	,297	,092	,155	-,310	,302	-,170	,161	-,042	,321*	-,024
6. N	,610**	,524**	-,095	,143	,297	1	,131	,053	,051	,308	-,102	,199	-,328*	,506**	,278
7. ICE	,011	,078	-,180	-,129	,092	,131	1	-,146	,320*	,221	-,165	,068	-,138	,098	,179
8. IPE	,018	,265	-,059	-,058	,155	,053	-,146	1	,078	,061	,010	-,102	-,198	,008	-,028
9. ICS	,120	,182	-,144	-,057	-,310	,051	,320*	,078	1	,012	-,112	-,201	-,200	-,052	,192
10. IRP	,193	,188	,054	,206	,302	,308	,221	,061	,012	1	-,052	,009	-,325*	,340*	,496**
11. ICSPE	,046	-,159	-,128	,059	-,170	-,102	-,165	,010	-,112	-,052	1	-,343*	,692**	-,189	,019
12. ICSPR	,197	,294	,035	,343*	,161	,199	,068	-,102	-,201	,009	-,343*	1	-,300	,695**	,024
13. ICS PROFDA	-,367*	-,370*	-,209	-,227	-,042	-,328*	-,138	-,198	-,200	-,325*	,692**	-,300	1	-,424**	-,211
14. ICS PROFDF	,372*	,428**	,072	,405*	,321*	,506**	,098	,008	-,052	,340*	-,189	,695**	-,424**	1	,229
15. IA	,281	-,003	-,078	,009	-,024	,278	,179	-,028	,192	,496**	,019	,024	-,211	,229	1

\*\* Nível de significancia de  $p < = 0.01$ .

\* Nível de significancia de  $p < = 0.05$ .

A análise do quadro 19 permite verificar que:

- a **variável VE** tem uma correlação positiva ( $r=0,610$ ) e significativa ( $p\leq 0.01$ ) com a variável N. Está também correlacionada negativamente com a Inteligência Interpessoal de Competência Social dos Professores perante o desempenho alto dos alunos (ICSPROFDA) ( $r=-0,367$ ;  $p\leq 0.05$ ), ou seja, os alunos que manifestam VE não apresentam desempenhos

académicos altos.

A mesma variável está ainda correlacionada com a avaliação da Competência Social Fraca pelos professores (ICSPROFDF) ( $r=0,372$ ;  $p\leq 0.05$ ).

- A **variável L** apresenta uma correlação positiva ( $r=0,524$ ) e significativa ( $p\leq 0.01$ ) com a N. Apresenta ainda uma correlação negativa ( $r=- 0,370$ ) e significativa ( $p\leq 0.05$ ) com a variável ICSPRFDA.

- A **variável CC** surge-nos com uma correlação positiva ( $r=0,552$ ) e significativa ( $p\leq 0.01$ ) com a variável M ( $0,552$ ).

- Observa-se ainda uma correlação negativa ( $r=- 0,328$ ) e significativa ( $p\leq 0.05$ ) entre a variável **Inteligência Naturalista** e a variável ICSPROFDA, e uma correlação positiva ( $r=0,506$ ) e significativa ( $p\leq 0.01$ ) entre a mesma e a variável ICSPROFDF, ou seja que os alunos com Inteligência Naturalista são percepcionados pelos professores como tendo um desempenho fraco.

- A **variável ICE** tem uma correlação positiva ( $r=0,320$ ) e significativa ( $p\leq 0.05$ ) com a **ICS**.

- No que se refere à **Inteligência interpessoal**, a variável **IRP** mantém uma correlação positiva ( $r=0,340$ ) e significativa ( $p\leq 0.05$ ) entre a variável ICSPROFDF, com uma correlação negativa ( $r=-0,325$ ) e significativa ( $p\leq 0.05$ ) com a variável ICSPROFDA e uma correlação positiva ( $r=0,496$ ) e significativa ( $p\leq 0.01$ ) com a variável **IA** (Interpessoal-autoconfiança). A variável ICSPE (as escolhas dos alunos pelos seus pares) surge-nos uma correlação positiva ( $r=0,692$ ) e significativa ( $p\leq 0.01$ ) com a variável **ICSPROFDA**, os alunos reconhecidos como mais competentes socialmente pelos pares também são reconhecidos como tal pelos professores.

No que respeita à variável **ICSPR** apresenta uma correlação positiva ( $r=0,695$ ) e significativa ( $p\leq 0.01$ ) com a variável **ICSPROFDF**, o que quer dizer que os alunos rejeitam também aqueles colegas que são percepcionados pelos professores como tendo um desempenho fraco.



## 1.5. Estudo da H4

O estudo da H4 tem subjacente uma relação positiva e significativa entre o potencial cognitivo, das IM e o desempenho ao nível da IG e das NA, as habilitações literárias do pai e da mãe, o nível sócio-económico do agregado familiar e o acesso às novas tecnologias em casa (Computador e ligação à Internet).

**Quadro-20**  
**Correlações entre IG, IM, NA e Nível Sócio-económico (NSE),**  
**Habilitações dos pais e contacto com as TIC em casa (Computador e Internet)**

	NSE	Habilitações Pai	Habilitações Mãe	Computador	Internet
IG	,633**	,485**	,607**	,207	,334*
VE	,473**	,506**	,361*	,236	,199
LING	,402*	,249	,372*	,403*	,313
CC	-,476**	-,442**	-,461**	-,118	-,016
MUS	-,207	-,106	-,128	,072	,064
LM	,168	,295	,240	-,073	,039
N	,605**	,516**	,491**	,249	,413**
ICE	,231	,071	,227	,120	,361*
IPE	,084	,040	,054	,181	,131
ICS	,118	-,236	,030	,043	,081
IRP	,091	,211	,213	,104	,255
ICSPE	-,107	-,048	,022	-,319*	-,263
ICSPR	,161	,235	,082	,409**	,244
ICSPROFDA	-,207	-,125	-,079	-,449**	-,453**
ICSPROFDF	,359*	,282	,333*	,283	,365*
IA	,276	,321*	,203	,230	,253
NLP	,487**	,510**	,575**	,373*	,320
NM	,538**	,598**	,653**	,369*	,272
NEM	,367*	,446**	,361*	,175	,264
NEP	,553**	,480**	,539**	,115	,253
NExM	-,098	-,127	-,112	,132	,225

\* Nível de significancia de  $p < = 0.01$ .

\*\* Nível de significancia de  $p < = 0.05$ .

No que respeita ao quadro 20 podemos constatar que há uma **interacção positiva e significativa entre a IG** ( $r=0,633$  ;  $p<0,01$ ) **e o Nível Sócio Económico**.

No campo das Inteligências Múltiplas, há correlação com a Inteligência Visuo-Espacial (VE) também positiva ( $r=0,473$ ) e significativa ( $p\leq 0,01$ ); ao nível da Inteligência Linguística (L) também existe uma correlação positiva ( $r=0,402$ ) e significativa ( $p\leq 0,01$ ) ao nível da Naturalista a correlação é igualmente positiva ( $r=0,605$ ) e significativa ( $p\leq 0,01$ ). Contrariamente, a Inteligência Corporal Cinestésica (CC) aparece com uma correlação negativa, ou seja de ( $r=-0,476$ ) e significativa ( $p\leq 0,01$ ).

No que concerne às **notas escolares, verificamos, também, interacção com o NSE**. A nota de Língua Portuguesa (NLP) aparece com uma correlação positiva ( $r=0,487$ ) e significativa ( $p\leq 0,01$ ) com o NSE. O mesmo acontece com a nota de Matemática (NM) a qual nos surge com uma correlação positiva ( $r=0,538$ ) com o NSE. No âmbito do Estudo do Meio (NEM) e da nota de Expressão Plástica (NEP) também se verificam correlações positivas ( $r=0,367$ ) e ( $r=0,553$ ), respectivamente.

Relativamente às habilitações dos pais constatámos haver relações significativas, nomeadamente, ao nível da **IG com as habilitações da mãe** ( $r=0,585$  ;  $p<0,01$ ) **e com as habilitações do pai** ( $r=0,510$  ;  $p<0,01$ ).

Ao nível das Inteligências Múltiplas, a **Inteligência Linguística aparece correlacionada com as habilitações da mãe** ( $r=0,372$  ;  $p<0,05$ ). A VE correlaciona-se com as habilitações do pai e da mãe ( $r=0,506$  ;  $p<0,01$ ) e ( $r=0,361$  ;  $p<0,05$ ), respectivamente. A **Inteligência Naturalista aparece com uma correlação significativa com as habilitações do pai**, ( $r=0,516$  ;  $p<0,01$ ) e da mãe com ( $r=0,491$  ;  $p<0,01$ ). E, em termos **interpessoais**, a ICSPROFDF **aparece correlacionada com as habilitações da mãe** ( $r=0,333$  ;  $p<0,01$ ).

Mais uma vez, as **notas académicas (NA) nas várias áreas aparecem com uma correlação significativa com as habilitações dos pais**. A NLP com uma correlação de ( $r=0,510$  ;  $p<0,01$ ) no que respeita ao pai e ( $r=0,575$  ;  $p<0,01$ ) no que respeita às habilitações da mãe.

A NM aparece com uma correlação significativa com as habilitações do pai ( $r=0,598$  ;  $p<0,01$ ) e ainda mais significativa quanto às habilitações da mãe ( $r=0,635$  ;  $p<0,01$ ). O EM surge igualmente correlacionado ( $r=0,446$  ;  $p<0,01$ ) com as habilitações do pai e ( $r=0,361$  ;  $p<0,01$ ) com as habilitações da mãe. Por fim a NEP, não é excepção e apresenta uma correlação significativa com as habilitações do pai e da mãe, ( $r=0,480$ ;  $p<0,01$ ) e ( $r=0,539$  ;  $p<0,01$ ) respectivamente.

No que toca relação **entre IG e NA com o Computador e Internet, as interacções também estão presentes**. Um desempenho mais elevado em IG e na inteligência Naturalista está associado à posse de *Internet* em casa ( $r=0,334$  ;  $p<0,05$  e  $r=0,413$  ;  $p<0,01$ , respectivamente), um desempenho mais elevado em termos Linguísticos está associado à posse de computador em casa ( $r=0,403$  ;  $p<0,01$  ).

O desempenho na Inteligência Intrapessoal Competência Emocional (ICE) apresenta-se correlacionado com a posse de *Internet no lar* ( $r=0,361$  ;  $p<0,05$ ), e a escolha dos pares (ICSPE) tem uma correlação negativa e significativa com a posse de computador ( $r=-0,319$  ;  $p<0,05$ ), e rejeição pelos pares (ICSPR) está associada a uma correlação significativa e positiva com a posse de computador ( $r=0,409$  ;  $p<0,01$ ). No mesmo sentido, que respeita à variável - ICSPROFDA - revela uma interacção negativa e significativa quer com a posse de computador, quer com o acesso à *Internet* ( $r=-0,449$  ;  $p<0,01$ ) e ( $r=-0,553$  ;  $p<0,01$ ), respectivamente.

Relativamente às NA, apenas as variáveis NLP e a NM apresentam correlação com a posse de computador em casa, a primeira apresenta uma correlação ( $r=0,373$  ;  $p<0,05$ ) e a segunda ( $r=0,369$  ;  $p<0,05$ ). Ou seja apenas as notas das crianças ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática estão relacionadas com o acesso ao computador em casa.

Este estudo permitiu-nos confirmar a H4 relativamente a quase todas as variáveis.

## 1.6. Estudo da H5

O estudo da H5 tem sugere uma relação positiva e significativa entre o potencial cognitivo, das IM e o desempenho ao nível da IG e das NA, e as competências percebidas pelos pais.

**Quadro 21**  
**Correlação entre a percepção dos pais quanto à área**  
**de maior capacidade do filho e o desempenho em IG, IM e NA**

Variáveis	LINGP	MATP	VEP	MUSP	MOTP	NATP
IG	,005	,086	,424**	-,318*	-,080	-,260
VE	,125	-,199	,283	-,138	,096	-,252
LING	,025	-,083	,335*	-,278	,155	-,167
CC	,270	-,236	-,290	,007	,178	,052
MUS	,299	-,392*	-,119	,126	,216	-,247
LM	,109	,043	,125	-,303	,056	-,148
NAT	,037	-,078	,499**	-,265	-,049	-,215
ICE	-,019	-,051	,329*	-,030	-,181	-,064
IPE	-,182	,259	,049	,013	-,081	-,134
ICS	-,020	-,057	,351*	-,322*	,077	,098
IRP	,223	,062	-,027	-,266	-,052	-,163
ICSPE	-,126	,076	-,190	,302	-,049	-,009
ICSPR	,082	-,277	,259	,104	-,106	-,026
ICSPROFDA	-,172	,184	-,220	,297	-,164	,100
ICSPROFDF	,030	-,177	,315	-,100	,055	-,086
IA	,030	-,058	,330*	-,065	-,279	,042
NLP	,240	-,177	,096	-,086	-,084	-,131
NM	,115	-,050	,282	-,162	-,187	-,105
NEM	,184	-,191	,248	-,168	-,103	,008
NEP	-,029	,023	,413**	-,228	-,050	-,199
NExM	,261	-,205	-,034	-,352*	,221	,193

\*\* Nível de significancia de  $p < = 0.01$ .

\* Nível de significancia de  $p < = 0.05$ .

Do quadro 21 podemos depreender que as percepções dos pais acerca das competências

dos filhos a nível Visuo-espacial e Musical se correlacionam com o desempenho das crianças em termos de Inteligência geral ( $r=0,424$ ;  $p< 0,01$  e  $r=-0,318$ ;  $p< 0,05$ , respectivamente). As percepções dos pais a nível das competências Visuo-espacial dos filhos também se associam ao desempenho na Inteligência Naturalista e a Inteligência Interpessoal (competências emocionais) ( $r=0,499$  ;  $p< 0,01$ ) e ( $r=0,329$  ;  $p< 0,05$ ), respectivamente.

A análise deste quadro deu-nos uma pequena margem para confirmar a H5. Apenas algumas inteligências aparecem positiva e significativamente correlacionadas com as variáveis em estudo.

### 1.7. Estudo da H6

O estudo da H6 sugere **diferenças** no potencial cognitivo, avaliado pelas IM, e nas aptidões cognitivas, avaliadas pela IG e nos resultados académicos, entre crianças do RC e crianças com N.E.E

O quadro 22 refere-se ao estudo descritivo das variáveis (IG, IM e NA) em alunos com NEE através da média, desvio-padrão e valores mínimos e máximos.

**Quadro- 22 – Estatísticas descritivas (M, DP, Min, Max) nas, IG, IM e NA (N=18) para o grupo NEE**

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
IG	6	34,00	57,00	49	8,49
VE	6	33,00	52,00	40,67	7,23
L	6	36,00	60,00	45,33	9,20
CC	6	48,00	62,00	56,5	5,39
MUS	6	35,00	60,00	49,67	10,52
LM	6	38,00	58,00	46	7,67
NAT	6	37,00	60,00	47,33	8,21
ICE	6	36,00	65,00	47,33	11,99
IPE	6	23,00	58,00	45,83	12,43
ICS	6	47,00	67,00	55	7,56
IRP	6	40,00	61,00	47,5	7,77
ICSPE	6	39,00	45,00	42	2,37
ICSPR	6	37,00	46,00	42,5	3,56
ICSPROFDA	6	29,00	57,00	42,17	9,85
ICSPROFDF	6	33,00	42,00	36,17	4,22
IA	6	46,00	53,00	50,67	3,61
NLP	6	27,00	41,00	34	7,67
NM	6	32,00	43,00	37,5	6,02
NEM	6	26,00	51,00	38,67	11,18
NEP	6	37,00	53,00	39,67	6,53
NExM	6	36,00	61,00	50,83	9,35

**\*\*** *Nível de significancia de  $p < =0.01$ .*

**\*** *Nível de significancia de  $p < =0.05$ .*

Relativamente ao quadro 22, podemos constatar que os valores de desempenho médio superiores à média padronizada (M=50) no grupo de crianças com NEE é para as Inteligências Múltiplas, especialmente: CC= 56,5; ICS= 55; enquanto que os valores de desempenho médio inferiores à média padronizada (M= 50) no grupo de crianças com NEE são para as Notas Escolares: NLP= 34; NM= 37,5; NEM= 38,67 e NEP= 39,67, que se encontram mais do que 1DP padronizado (DP=-/+10) abaixo da média padronizada.



**Quadro-23– Estatísticas descritivas (M, DP, Min, Max) nas, IG, IM e NA (N=18) para o grupo RC**

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
IG	33	27,00	69,00	50,33	10,57
VE	33	33,00	73,00	51,82	9,35
LING	33	33,00	63,00	50,94	9,91
CC	33	21,00	62,00	48,61	10,36
MUS	33	31,00	68,00	50,03	10,03
LM	33	19,00	58,00	50,82	10,40
NAT	33	37,00	71,00	50,48	10,28
ICE	33	33,00	75,00	50,45	9,95
IPE	33	33,00	72,00	50,85	9,43
ICS	33	22,00	67,00	49,15	10,16
IRP	33	28,00	70,00	50,18	10,25
ICSPE	33	34,00	59,00	43,58	6,44
ICSPR	33	29,00	61,00	45,52	6,89
ICSPROFDA	33	29,00	71,00	39,70	11,78
ICSPROFDF	33	33,00	69,00	40,88	10,49
IA	33	24,00	67,00	50,42	10,69
NLP	32	41,00	70,00	52,19	8,38
NM	33	32,00	66,00	51,48	8,96
NEM	33	26,00	64,00	52,67	8,24
NEP	33	37,00	70,00	51,18	9,83
NExM	33	24,00	61,00	49,52	9,80

\*\* *Nível de significância de  $p \leq 0.01$ .*

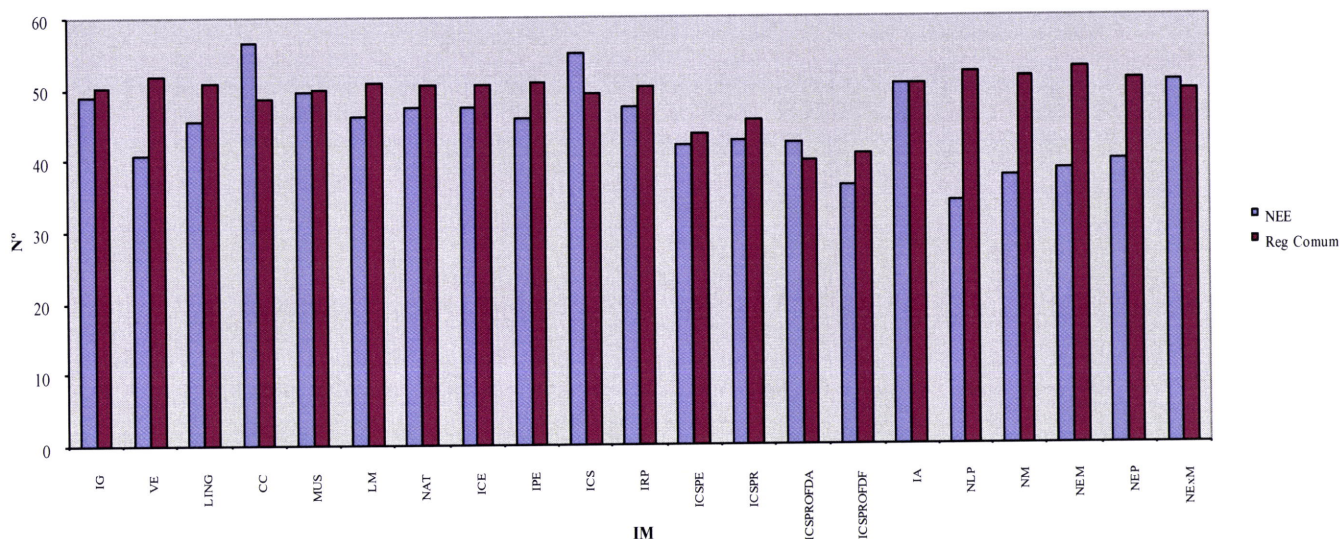
\* *Nível de significância de  $p \leq 0.05$ .*

O quadro 23 apresenta as estatísticas descritivas, nomeadamente média, desvio-padrão, distribuição dos resultados (valores mínimos e máximos) para as variáveis ( IG, IM e Notas Académicas (NA)) em alunos do Regime Comum, que mostra valores de desempenho médio superiores muito próximos da média padronizada ( $M=50$ ) para todas as variáveis consideradas (IG, IM e NA), com excepção de ICS, ICSPROF e CC. Em síntese, os alunos do RC apresentam médias mais próximas da média padronizada na IG, NA e algumas IM, com excepção da nota de expressão motora e das Inteligências CC, ICS,

ICSPE, ICSPR, ICSPROFDA e ICSPROFDF.

Para facilitar a visualização destes resultados médios para os dois grupos considerados apresentamo-los sob a forma de gráfico:

**Gráfico 4 - Perfis interindividuais dos alunos do Regime Educativo Comum (RC) e dos alunos com NE**



O gráfico 4 mostra-nos os perfis interindividuais dos alunos do Regime Educativo Comum e dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, relativamente à Inteligência Geral, às Inteligências Múltiplas, à percepção dos professores, às escolhas e Rejeições pelos pares e ainda às notas académicas, evidenciando que as diferenças de desempenho mais acentuadas parecem encontrar-se nas NA e na Inteligência Visuo-Espacial, a favor dos alunos do RC, e na Inteligência Cinestésica-Corporal, a favor dos alunos com NEE.

Com o objectivo de comparar o significado das diferenças entre os dois grupos e depois de analisados os valores relativos à média e desvio-padrão dos *scores* apresentados pelos alunos com NEE e do RC nos diversos instrumentos utilizados para o estudo das variáveis IG, IM e NA, procedemos à análise dessas diferenças, tendo escolhido, para tal o teste não paramétrico<sup>11</sup> de Mann-Whitney, considerando-se diferenças significativas para valores de  $p \leq 0.05$ .

<sup>11</sup> Os testes não paramétricos calculam as proporções da variabilidade total dos resultados que são desviadas, quer as variáveis independentes manipuladas pelo experimentador, quer as variáveis irrelevantes que afectam a *performance* dos indivíduos. (Green & D'Oliveira, 1991).

**Quadro 24- Estudo das Diferenças de Médias nas variáveis IG, IM e NA, em função NEE/RC**

Variáveis	Grupos	N	Média das Ordenações	Soma das Ordenações	Mann-Whitney	Z	Significância
IG	NEE	6	18,50	111,00	90,000	-,352	,747
	RC	33	20,27	669,00			
VE	NEE	6	8,92	53,50	32,500	-2,600	,007*
	RC	33	22,02	726,50			
LING	NEE	6	14,42	86,50	65,500	-1,315	,198
	RC	33	21,02	693,50			
CC	NEE	6	27,75	166,50	52,500	-1,845	,070
	RC	33	18,59	613,50			
MUS	NEE	6	19,92	119,50	98,500	-,200	,985
	RC	33	20,02	660,50			
LM	NEE	6	13,00	78,00	57,000	-1,712	,108
	RC	33	21,27	702,00			
NAT	NEE	6	17,42	104,50	83,500	-,609	,556
	RC	33	20,47	675,50			
ICE	NEE	6	16,92	101,50	80,500	-,721	,481
	RC	33	20,56	678,50			
IPE	NEE	6	17,25	103,50	82,500	-,645	,530
	RC	33	20,50	676,50			
ICS	NEE	6	25,50	153,00	66,000	-1,290	,212
	RC	33	19,00	627,00			
IRP	NEE	6	16,83	101,00	80,000	-,744	,481
	RC	33	20,58	679,00			
ICSPE	NEE	6	18,08	108,50	87,500	-,449	,662
	RC	33	20,35	671,50			
ICSPR	NEE	6	15,92	95,50	74,500	-,957	,349
	RC	33	20,74	684,50			
ICSPROFDA	NEE	6	23,83	143,00	76,000	-,915	,391
	RC	33	19,30	637,00			
ICSPROFDF	NEE	6	15,58	93,50	72,500	-1,064	,331
	RC	33	20,80	686,50			
IA	NEE	6	20,33	122,00	97,000	-,081	,955
	RC	33	19,94	658,00			
NLP	NEE	6	6,00	36,00	15,000	-3,594	,000*
	RC	32	22,03	705,00			
NM	NEE	6	7,25	43,50	22,500	-3,166	,001*
	RC	33	22,32	736,50			
NEM	NEE	6	9,00	54,00	33,000	-2,952	,008*
	RC	33	22,00	726,00			
NEP	NEE	6	9,92	59,50	38,500	-2,662	,016*
	RC	33	21,83	720,50			
NExM	NEE	6	21,00	126,00	93,000	-,253	,835
	RC	33	19,82	654,00			

\*  $p < 0.05$

Pela análise do quadro 24 observam-se diferenças significativas para as Notas Académicas e para a Inteligência Visuo-Espacial, sugerindo que estas diferenças parecem dever-se mais aos métodos de avaliação escolar do que a diferenças de potencial entre os grupos. Consideramos que as diferenças encontradas para VE pode estar associada à natureza da tarefa que exigia um processo de descodificação, compreensão e tradução de uma história apresentada em formato verbal, para a linguagem visuo-espacial, ou seja, requerendo competências muito próximas do quotidiano académico.

**Em síntese**, a análise dos dados permitiu-nos perceber relações positivas e significativas entre o desempenho académico (NM, NEP) e IG, e o desempenho académico, (NM, NLP, NEM), e os domínios das Inteligências Múltiplas que lhe estão mais próximos em termos de processos cognitivos requeridos e conteúdos simbólicos, nomeadamente, a Visuo-espacial, a Linguística e a Naturalista e Lógico-matemática (esta última apenas se correlaciona com M). Estas relações positivas e significativas observaram-se também entre IG e IM, para as áreas Linguística e a Naturalista e Lógico-matemática. As relações encontradas parecem indicar que as funções cognitivas requeridas pelas competências escolares a matemática e língua portuguesa estão associadas às competências cognitivas avaliadas por provas tradicionais (direccionadas para os processos lógico-dedutivos e a compreensão) de inteligência e por provas mais dinâmicas e funcionais de inteligência Linguística, Naturalista e Lógico-matemática, o que vem confirmar em parte H1, H2 e H3.

São também de salientar as relações significativas entre as Habilitações literárias dos pais e das mães e o seu Nível socio-económico, e a Inteligência Geral, as Notas Académicas e as Inteligências Múltiplas, nomeadamente, as Visuo-Espacial, Linguística e Naturalista. Facto que nos permite afirmar que temos que perceber o desenvolvimento de competências académicas em estreita interligação com os níveis de habilitação académica e os recursos sociais, culturais e económicos da família. Perante estes resultados, somos levados a sugerir a importância de considerar que a educação começa na família e os pais são os primeiros agentes da educação, estimulação e motivação dos seus filhos para o conhecimento e as competências promovidas pelo sistema educativo, para que aquando da



sua entrada no ensino formal possamos dar continuidade a um trabalho já iniciado. Por outro lado estes resultados, sugerem-nos um questionamento, passados 30 anos da Lei de Bases do Sistema Educativo, sobre a eficácia de uma escola promotora de igualdades de oportunidades para todos os grupos socio-económicos.

De referir ainda que a posse de computador em casa está associada ao desempenho académico (LP, M) e ao desempenho, ao nível da Inteligência Geral e ao nível das Inteligências Múltiplas (L, ICS), enquanto a posse de Internet está associada a níveis mais elevados de Inteligência Geral e de Inteligências Múltiplas (N, ICE, ICS), sugerindo as novas tecnologias podem desempenhar uma função de quer em termos de desenvolvimento de competências cognitivas e académicas mais tradicionais – Língua Portuguesa e Matemática – quer em termos da socialização, confirmando em parte H4.

A análise dos perfis interindividuais, baseados no estudo das diferenças entre os valores médios de desempenho em termos de notas académicas, inteligência geral e inteligências múltiplas, veio demonstrar que não há diferenças significativas entre os alunos do RC e os alunos com NEE, os alunos com NEE apresentam perfis idênticos ou mesmo mais elevados que os alunos do RC. Em termos de desempenho académico verificou-se o inverso, os alunos com NEE encontram-se abaixo de -1 desvio padrão padronizado nas notas académicas, sugerindo um claro défice de igualdades de oportunidades em termos de oportunidades de aprendizagem e de avaliação destes alunos, senão como se explica que os seus perfis de desempenho médio sejam mais próximos dos perfis médios dos alunos do RC nas inteligências múltiplas e na inteligência geral?

Neste sentido a avaliação do potencial de alunos com NEE e do RC através das inteligências múltiplas tem um contributo efectivo para compreendermos os perfis dos alunos quer em termos interindividuais como demonstrámos, quer em termos intraindividuais quando nos focalizamos na intervenção psicoeducacional. De salientar ainda que o formato das provas de inteligências múltiplas, assente na avaliação do desempenho e das competências, privilegiando o uso de linguagens verbal, matemática, musical, cinestésica, visuo-espacial, interpessoal, parece constituir-se como uma via mais justa e eficaz para a caracterização do potencial dos alunos, independentemente das suas



necessidades ou capacidades, ao contrário da avaliação académica tradicional que penaliza fortemente os alunos com NEE.



## CONCLUSÃO

Qualquer investigação parte de uma preocupação, neste caso específico, de tentarmos encontrar respostas passíveis de responder adequadamente às necessidades dos nossos alunos, sobretudo dos alunos com NEE. Para tal procurámos conjugar a Psicologia e a Educação através de um conjunto de pressupostos que lhe estão subjacentes.

É nesta dicotomia que, compreender até que ponto a Teoria das Inteligências Múltiplas e os postulados de Howard Gardner são susceptíveis de mudar o enfoque das dificuldades das crianças do Regime Educativo Comum e com NEE para o deslocarmos para as suas áreas de potencial e de maior interesse, que encontramos suporte ao longo deste estudo. Deste modo, este trabalho encontra-se dividido em duas partes, a primeira é constituída por dois capítulos: fundamentação teórica e a segunda, constituída pelos capítulos subsequentes, que têm por base o estudo empírico. As conclusões serão apresentadas partindo desta organização. Numa primeira parte teremos em conta os conceitos teóricos, nos quais nos baseámos e, numa segunda instância, teremos em consideração a investigação empírica. Portanto, apresentamos as questões éticas, os condicionantes que estão presentes em qualquer investigação e por isso tecemos algumas considerações e sugestões decorrentes do estudo que têm por objectivo contribuir para avaliações de carácter pluridimensional de inteligência para trabalhar com os alunos, sobretudo com NEE.

### **Do estudo teórico**

O Ensino Especial teve um percurso sinuoso, passou da segregação até à inclusão. As crianças deixaram de ser segregadas e colocadas à margem da sociedade.

No início do século XX, assistimos a uma mudança de atitude face ao entendimento de crianças com défices ao nível da aprendizagem. Emerge outro termo, de grande relevo – normalização. É defendido em toda a Europa e América do Norte, o princípio da Normalização (*Worf Wolfensberger*). A partir daqui estamos a um passo da integração como um conceito oposto à segregação, a qual pressupõe de acordo com Birch, (1974,cit. por Jiménez, 1997) um conjunto de serviços para todas as crianças em função das suas necessidades. A publicação da Lei-Pública, 94-142 (*Public Law*) nos EUA, em 1975 veio



dar a volta a todo o sistema escolar com mudanças ao nível do respeito pelo ritmo e necessidade de cada criança. Em 1978 – através do *Warnock Report* – surge o conceito de NEE, o qual retira o enfoque da criança e coloca a responsabilidade na escola e no professor do ensino regular, para a resolução dos problemas dos alunos. Este conceito atravessa a Europa e surge na Legislação portuguesa através da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Decreto-lei 319/91 – defendendo a igualdade de oportunidades. A palavra-chave a que chegamos depois de tudo isto é **Inclusão**, a qual é proclamada na Declaração de Salamanca, através da denominada “Escola para Todos”. A Escola inclusiva engloba todos os alunos do RC e com NEE, no sentido de uma escola centrada na diversidade. Todavia, passados 11 anos esta escola ainda é uma miragem à qual temos a obrigação de chamar à realidade.

O conceito de inclusão implica uma renovação das práticas pedagógicas e atitudes dos professores e mudanças de carácter legislativo. Deve envolver um sentido de comunidade e de liderança, colaboração e cooperação com os vários intervenientes (Correia, 2005), no sentido de serem implementadas práticas pró-activas. Os professores são peças fundamentais para que tudo isto aconteça através do desenvolvimento de práticas inovadoras para os seus alunos, quer ao nível do conhecimento quer de interações positivas e sensíveis à diversidade.

É neste contexto que um conjunto significativo de estudos revelam que um tipo alternativo de avaliação, não centrada exclusivamente nos testes de QI, pode ser a “chave” para responder a algumas das questões levantadas, trata-se da **avaliação dinâmica do potencial cognitivo/aprendizagem**, que nos remete para as múltiplas diferenças inerentes a todos os indivíduos. Essas diferenças são multidimensionais reflectindo-se naquilo que a criança é capaz de fazer e das dificuldades e necessidades que lhe estão associadas, mas é colocado maior enfoque, sobre o seu potencial de desenvolvimento e de aprendizagem (Candeias, 2005).

É esse potencial cognitivo que é definido por Gardner (1995) como uma capacidade de resolução de problemas ou criar produtos que mais interessam em diferentes ambientes

culturais e sociais. Segundo o mesmo autor, a inteligência não é uma coisa que existe na nossa cabeça, mas sim um potencial, através do qual cada indivíduo pode aceder a formas de pensamento adequadas a conteúdos específicos. No mesmo contexto Sternberg e Grigorenko (1998a, 1999b) referem-se ao potencial de aprendizagem como uma forma de experiência em desenvolvimento, ou seja um processo durante o qual o indivíduo assimila as aptidões essenciais para um elevado grau de experiência num ou mais domínios da sua vida. Também, Candeias (2006) defende que a avaliação não deve ser estática, com um agente que ensina e um aluno que aprende, mas sim que ambos sejam intervenientes activos no processo Ensino/aprendizagem. O professor deve ser visto como um mediador e o aluno como alguém que tem um potencial de desenvolvimento e pode entrar em acção através da mediação do professor. Neste contexto, Gardner (1998) defende que cada aluno tem um potencial único, o qual é dinâmico, podendo ser aumentado por ambientes educacionais e actividades estimulantes (Chen, Isberg & Krechevsky, 2001) De acordo com esta perspectiva o professor não avalia somente o produto mas também o processo, orientando a criança através de um *feedback* constante.

A redescoberta, na década de 90 do séc. XX de construtos de Inteligência Social e Emocional também vem levantar as barreiras anteriores e deixar questões passíveis de responder às necessidades educativas.

Gardner, a partir da TIM (1998) sugere que a avaliação pode ser adequada às diferentes capacidades das crianças, fundamentalmente das crianças com NEE. A avaliação deixa de ter apenas carácter verbal e matemático e começa a ser adequada às diferentes capacidades das crianças, sobretudo das crianças com NEE. A criança deixa de ser avaliada de maneira unitária e focaliza-se nas diferentes áreas de potencial cognitivo, as denominadas IM.

Estudos efectuados, remetem para a pertinência da TIM a qual pode ser prometedora para alunos com NEE e provenientes de grupos sociais baixos. Prieto e Ferrando (2005) defende que a TIM pode ser uma “mais valia” para estas crianças. Retting (2005) refere que as IM são importantes para crianças com NEE, as quais são passíveis de encontrar “talentos escondidos”.

Gardner (1998) refere a TIM como o transpor uma visão unitária da mente para uma visão pluralista da inteligência. Neste sentido, cada indivíduo tem um potencial de desenvolvimento de cada inteligência, o qual é passível de mudar de indivíduo para indivíduo e que está na mente, constituindo as capacidades genéticas de várias capacidades. Esta abordagem remete-nos para a compreensão e representação de inteligência de cada indivíduo.

A TIM leva-nos a compreender o potencial de cada indivíduo em função da sua diversidade e do perfil de inteligência em termos de desempenho (Castelló, 2007).

Em suma, a escola envolver disciplinas que motivem o aluno a utilizar o seu conhecimento para a resolução de problemas a partir do potencial de cada um. Isto desafio foi o ponto de partida para operacionalizar este trabalho, o qual empiricamente foi comprovado.

### **Do Estudo empírico**

Tendo como objecto de estudo da criança do Regime Educativo Comum e as crianças com NEE de duas turmas de 2º ano da EB1 de Arraiolos, procurámos responder à questão de início definimos foco do nosso trabalho: *a Avaliação das Inteligências Múltiplas em Crianças, que frequentam os anos iniciais do ensino formal, focalizando a nossa atenção nas crianças do regime comum e nas crianças com NEE.*

No sentido de irmos ao encontro dessa questão, tentámos complementar a análise de dados com instrumentos qualitativos, tratando-os, à *posterior*, através duma análise quantitativa. Recorremos a vários instrumentos de recolha de dados: uma prova de Inteligência Geral - Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR); para a Avaliação da Inteligência Académica - registos de avaliação; Para as IM - grelhas de observação e descrição de actividades adaptadas do *Spectrum*; um Teste de Competência Situacional (TCS) (Candeias & Almeida, 2005) para crianças; uma Prova Cognitiva de inteligência Social (PCIS); Inventário de Quociente Emocional de BarOn adaptado a crianças e jovens, e uma Prova de Percepção de Emoções, desenvolvida a partir do “*Multi-factor Emotional*

*Intelligence Scale*” (MEIS) de Mayer e Salovey e adaptado por Franco (2003), e para completar um questionário aos professores sobre as competências interpessoais – o TCS/P (Candeias & Almeida, 2005), e um outro aos pais acerca da percepção de competências dos seus filhos o qual foi adaptado do *Spectrum*. Tivemos necessidade de utilizar todos estes instrumentos, no sentido de termos uma visão, o mais completa possível, abarcando os principais intervenientes do processo educativo.

Perante uma amostra de 39 sujeitos, tivemos presente as limitações encontradas ao nível dos resultados, para tal fizemos uma análise quantitativa dos dados, todavia tivemos em conta uma abordagem compreensiva dos mesmos.

A análise dos dados permitiu-nos compreender relações positivas e significativas entre o desempenho académico (NM, NEP) e IG, e o desempenho académico, (NM, NLP, NEM), e os domínios das Inteligências Múltiplas que lhe estão mais próximos em termos de processos cognitivos requeridos e dos conteúdos simbólicos, sobretudo, no que toca às áreas Visuo-espacial, à Linguística, à Naturalista e à Lógico-matemática (esta última apenas se correlaciona com M). Estas relações positivas e significativas observaram-se igualmente entre IG e IM, para as áreas Linguística e a Naturalista e Lógico-matemática. As relações encontradas levam-nos a concluir que as funções cognitivas requeridas pelas competências académicas ao nível da Matemática e da Língua Portuguesa estão interligadas às competências cognitivas avaliadas por provas de carácter tradicional (ligadas aos processos lógico-dedutivos e à compreensão) de inteligência e por provas mais dinâmicas e funcionais de inteligência Linguística, Naturalista e Lógico-matemática.

São também de ter em conta as relações significativas entre as Habilitações literárias dos pais e das mães e o seu Nível socio-económico, e a Inteligência Geral, as Notas Académicas e as Inteligências Múltiplas, sobretudo, no que toca às, Visuo-Espacial, Linguística e Naturalista. Facto que nos permite concluir que devemos compreender o desenvolvimento de competências académicas com uma relação estreita entre os níveis de habilitação académica e os recursos sociais, culturais e económicos da família. Sugerindo a importância de perceber que a educação começa na família e os pais são os primeiros

agentes da educação. Interagem com os filhos, estimulando-os e motivando-os para o conhecimento e para as competências promovidas pelo sistema educativo, para que aquando da sua entrada no ensino formal os professores possam dar continuidade a um trabalho já iniciado. Por outro lado estes resultados, colocam-nos uma questão pertinente como é que após 30 anos da Lei de Bases do Sistema Educativo (que salvaguarda a eficácia de uma escola promotora de igualdades de oportunidades para todos os grupos socio-económicos) ainda obtemos dados que afirmam o contrário?

Tendo-se verificado que posse de computador em casa está associada ao desempenho académico (LP, M) e ao desempenho, ao nível da Inteligência Geral e ao nível das Inteligências Múltiplas (L, ICS), enquanto a posse de Internet está associada a níveis mais elevados de Inteligência Geral e de Inteligências Múltiplas (N, ICE, ICS), questionamo-nos quando este bem estará acessível a todas as famílias?

Relativamente aos perfis interindividuais, baseados no estudo das diferenças entre os valores médios de desempenho em termos inteligência geral e inteligências múltiplas, verificámos que não há diferenças significativas entre os alunos do RC e os alunos com NEE. Os alunos com NEE apresentam perfis idênticos ou mesmo mais elevados que os alunos do RC. Todavia, ao nível do desempenho académico verificou-se o contrário, os alunos com NEE encontram-se abaixo da média padronizada da maioria dos alunos nas notas académicas, sugerindo uma lacuna relativamente à igualdade de oportunidades, ao nível de oportunidades de aprendizagem e de avaliação destes alunos. Pois há diferenças significativas entre o desempenho académico em crianças com NEE e crianças do RC.

Tudo isto vem comprovar que a avaliação do potencial de alunos com NEE e do RC através das inteligências múltiplas, não será a panaceia para os défices de aprendizagem nas nossas escolas, mas poderá dar-nos um contributo fundamental para compreendermos os perfis dos alunos quer em termos interindividuais como demonstrámos, quer em termos intraindividuais quando nos focalizamos na intervenção psicoeducacional. É ainda de realçar que o formato das provas de inteligências múltiplas, tendo subjacente a avaliação do desempenho e das competências, dando ênfase às linguagens verbal, matemática, musical, cinestésica, visuo-espacial e interpessoal, é susceptível de constituir uma via mais

justa e eficaz para a caracterização do potencial dos alunos, independentemente das suas necessidades ou capacidades, contrariamente aos postulados da avaliação académica tradicional que contribui para acentuar as diferenças entre as crianças do RC e as crianças com NEE.

Neste sentido a avaliação do potencial de alunos com NEE e do RC através das inteligências múltiplas tem um contributo efectivo para compreendermos os perfis dos alunos quer em termos interindividuais como demonstrámos, quer em termos intraindividuais quando nos focalizamos na intervenção psicoeducacional. De salientar ainda que o formato das provas de inteligências múltiplas, assente na avaliação do desempenho e das competências, privilegiando o uso de linguagens verbal, matemática, musical, cinestésica, visuo-espacial, interpessoal, parece constituir-se como uma via mais justa e eficaz para a caracterização do potencial dos alunos, independentemente das suas necessidades ou capacidades, ao contrário da avaliação académica tradicional que penaliza fortemente os alunos com NEE.

Tudo isto nos faz repensar o sentido da dicotomia Ensino/aprendizagem e nos sugere que através dos perfis de potencial (capacidade/necessidade) e da TIM, todas as crianças terão a oportunidade de ter um ensino individualizado e diferenciado na sala de aula, através do respeito pelo ritmo de cada um não estabelecendo rótulos, nem estimulando a clivagem entre ambos.

### **Questões éticas**

Qualquer estudo/investigação tem subjacente poder e, por sua vez, responsabilidade, logo deve explicitar à partida todos os cuidados que o investigador teve.

*Agir de acordo com a ética e com a deontologia profissional, é simplesmente uma obrigação face aos outros e à sociedade. É fazer algo que, vale por si e que portanto não carece de explicações adicionais. Contudo, elas também podem ser aduzidas.* (Santos, 2005, pag. 41).

O direito à privacidade, ao anonimato e à confidencialidade, assim como o direito à autodeterminação e o respeito por cada indivíduo, capaz de decidir por si próprio, são

premissas que estiveram presentes neste estudo.

Os pais dos alunos foram informados, responderam a todos os questionários e os alunos participaram com entusiasmo nas várias actividades de avaliação, sabendo à partida o propósito das mesmas e a liberdade de desistência, facto que não se verificou.

### **Condicionantes da Investigação**

Um estudo ou investigação têm sempre condicionantes. Neste estudo prenderam-se fundamentalmente com a variedade e o número de instrumentos de avaliação.

Foi um estudo com um trabalho muito específico e moroso e houve dificuldade em articular os horários com os vários profissionais que colaboraram na investigação.

O tempo foi o maior condicionante deste estudo (tempo para preparação de materiais, para realizar avaliação num largo espectro de capacidades das crianças).

Também a necessidade de adaptar todos os instrumentos – pois trata-se de uma área de avaliação pouco desenvolvida e conhecida entre nós e cujos materiais tiveram de ser adaptados do original ou de versões culturalmente mais próximas da nossa cultura (Castelhano, Português do Brasil), tornou a investigação mais morosa e complexa. A adaptação de versões de provas direccionadas para outras faixas etárias para este grupo, e a necessidade em estudos futuros de proceder aos seus estudos psicométricos, que não constituíam objectivo da presente dissertação também são um facto a não descurar em investigações futuras.

Por outro lado, também podemos referir o carácter limitado das conclusões, devido ao número reduzido de sujeitos com NEE na amostra, o que torna necessário ampliar a amostra em estudos futuros.

### **Sugestões de Intervenção**

Este estudo deixa-nos pistas como profissionais de educação. Em primeiro lugar diz-nos que podemos mudar de estratégias e fazer um trabalho diversificado na sala de aula.

Os professores devem partir, sempre que possível, dos interesses das crianças e motivá-los para terem outro olhar sobre a escola. Essa mudança de visão sobre a escola passa por uma mudança do conceito de Escola, no sentido de não nos basearmos em currículos rígidos que apenas abarcam algumas dimensões do potencial cognitivo dos nossos alunos.

Devemos partir dos seus interesses, motivá-los, a partir das suas potencialidades e não somente lhes chamarmos à atenção para os seus défices.

De acordo com o nosso estudo, verificámos que o domínio das TIC são fundamentais para desenvolver certas competências nos nossos alunos, para tal devemos envolvê-los em projectos, na própria escola onde todos possam ter acesso ao computador, à Internet e a outras fontes de pesquisa que lhes suscitem interesse e os faça crescer na dita *Escola para Todos*.

Um outro aspecto a salientar, é o facto de todos os profissionais do ensino seguirem o exemplo deste estudo, o qual só foi possível através de uma interdisciplinaridade e espírito de entreatajuda. Se todos trabalharmos no mesmo sentido, articulando saberes e conhecimentos com os nossos pares, talvez estaremos mais motivados e seremos o veículo transmissor dessa motivação para os nossos alunos.

Ao nível do futuro, em termos educativos e de investigação, este estudo ajuda-nos a fazer um prognóstico passível de contribuímos largamente para esta mudança de paradigmas. Através de uma amostra mais alargada, com um tempo de realização mais amplo poder-se-á proceder a estudos de carácter mais interventivo. Ou seja, partindo dos pressupostos deste trabalho poder-se-á intervir no sentido de “agarrarmos” no potencial destas crianças e trabalharmos ao nível das várias inteligências, partindo de currículos específicos para cada criança e para cada área.

Podemos partir das áreas de maior potencialidade da criança, para chegarmos àquelas que são menos motivadores e nas quais as crianças apresentam maior dificuldade, atenuando os seus défices em função das potencialidades de cada um.

Este estudo é susceptível de estimular os professores a avançarem mais, ajudando-os a ajustarem o currículo em função dos interesses descobertos na sua turma, favorecendo nos alunos a concretização do seu potencial.

*(...) estimular as capacidades das crianças não significa “rotulá-las” ou limitar a sua experiência noutras áreas.*



## BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (1996). *Necessidades Especiais na Sala de Aula: um Guia para a Formação de Formadores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula*. Lisboa: I.I.E./UNESCO.
- Almeida, L. e Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (3ª edição)*. Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação (3ª edição)*. Braga: Psiquilibrios.
- Alonso-Tapia, J. (1996). *Evaluación del potencial de cambio intelectual, aptitudinal y de aprendizaje*. In R. Fernández-Ballesteros. (Ed.). *Introducción a la evaluación psicológica I* (pp. 453-494). Madrid: Psicología-Pirámide.
- American Psychological Association (2001). *Manual de Publicação da American Psychological Association*. Porto Alegre: Artmed. [Original publicado em 1994].
- Antunes, C. (2005). *As Inteligências Múltiplas e Seus Estímulos*. Porto: Edições Asa.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*. (2ª Edição). Porto Alegre: Artmed.
- Bairrão, J.; Felgueiras, I.; Fontes, P.; Pereira, F. & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais: subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Baron, J. B. (1987). Evaluating thinking skills in the classroom. In J. B. Baron & R. S. Sternberg (Eds.). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: Freeman.

- Bar-On, R. (2004). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Rationale, description and summary of psychometric properties*. In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common and controversy*. NY: Nova Science.
- Bogdan, R.C & Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto : Porto Editora.
- Brennan, W. K. (1988). *El Currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- Bryman, A. (1996). *Quantitativity and Quality in Social Research* (Vol. Contemporary Social Research: 18). London: Routledge.
- Budoff, M. (1970): *Learning potencial: assessing ability to reason in the educable mentally retarded*, Cambridge, Riep Press.
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (1999). *Teaching and Learning through Multiple Intelligences*. (2ªed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Campbell, L.; Campbell, B. & Dickinson, D. (2000). *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas (Inteligências múltiplas na sala de aula)*. (2º Edição). Porto Alegre: Artmed.
- Candeias, A. & Almeida, L. (1999). *Inteligência Social: contributos para uma psicologia mais contextualizada*. *Mente Social*, Revista de Psicologia, Educação e Cultura, 4(1), 121 -146.
- Candeias, A. (2001). *Inteligência Social – Estudos de conceptualização e operacionalização do construto*. Dissertação de doutoramento em psicologia. Évora: Universidade de Évora.

- Candeias, A. (2003). *A(s) Inteligência(s) que os testes de QI não avaliam: Inteligência Social, Inteligência Emocional*. Évora: NEPUE.
- Candeias, A. (2003). *A8s) Inteligência(s) que os testes de QI não avaliam* (1ª ed.). Évora: Universidade de Évora.
- Candeias, A. A. (2005) (Coordenação). Actas do 1º Simpósio: Inteligência Humana: Investigação e Aplicações. Évora: Universidade de Évora. (Cd-Rom). (ISBN: 972-98136-7-1).
- Candeias, A. A. (Coordenação) (2005). Crianças Diferentes: Múltiplos olhares sobre como avaliar e intervir. Évora: Universidade de Évora/PRODEP (Cd-Rom). (ISBN: 972 9313 78 4).
- Candeias, A. A., & Almeida, L. S. (2007). Inteligência: Modelos Teóricos e Implicações Práticas. Braga: Psiquilibrios. (No prelo)
- Candeias, A. A., (2007). Inteligência Humana: Investigação e Aplicações. Braga: Psiquilibrios. (No prelo)
- Candeias, A.A., Almeida, L. S., Reis, T.A., Araújo, L. & Pereira, T. (2005a). *Dynamic assessment of learning potential – Na exploratory study with children with learning difficulties. Avaliação dinâmica do potencial de aprendizagem – Um Estudo exploratório com crianças com dificuldades de aprendizagem. Paper presented at the IX<sup>th</sup> European Congress of Psychology, University of Granada, (Spain).*
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem. Lisboa:Universidade Aberta.
- Casanova, C. (2001). Práticas Inclusivas : sua Importância e Dificuldades na Sala de Aula do 1º Ciclo do Ensino Básico. (dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Castelló, A.(2007) Explicación del funcionamiento intelectual a partir de perfiles. A. A., Candeias, & L. S. Almeida (2007). *Inteligência: Modelos Teóricos e Implicações Práticas*. Braga: Psiquilibrios. (No prelo).
- Chen, J.Q. & Gardner,H. (1997). *Alternative Assessment from a Multiple Intelligences Theoretical Perspectiv. In Contemporary Intellectual Assessment Theories, Tests and Issue*, 6 (105-121). Londres: The Guilfold Press.
- Chen, J.Q.(org); Isberg, E. & Krechevsky, M., (2001). *Actividades Iniciais de Aprendizagem*. Projecto Spectrum, vol.2. Porto Alegre: Artmed.
- Chen, J.Q.; Krechevsky, M. & Viens, J., (2001). *Utilizando as Competências das Crianças*. Projecto Spectrum, vol.1. Porto Alegre: Artmed.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?* In D. Rodrigues (org.). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando a Inclusão quer Dizer Exclusão*. In L.M.Correia (org.). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um Guia Para Professores e Educadores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A (1996). *A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática*. Inovação 9, (1,2), 151-163. Lisboa: I.I.E
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos*. Porto: Porto Editora.

Deary, I. et al. (2004). *The Impact of Childhood Intelligence on Later Life Following Up the Scottish Mental Surveys of 1932 and 1947*. Journal of Personality and Social Psychology, 86 (1), 130-147.

Decreto- Lei nº 319/1991, de 23 de Agosto, Diário da República nº123, I Série – A, Regime Educativo Especial.

Decreto- Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, Diário da República nº15, I Série - A, Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Delgado, A.R. (1997). *Introducción a los Métodos de Investigación de la Psicología*. Madrid: Psicología Pirámide.

Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro, *Diário da República nº 215, I Série, Normas de Orientação, Acompanhamento e Avaliação dos Planos de Recuperação, Acompanhamento e Desenvolvimento*.

Dockrell, J. e McShane, J. (2000). *Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: Uma Abordagem Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.

Elias, M. (2004). *The Connection Between Social-Emotional Learning Disabilities: Implications for Intervention*, 27, 53-63

Feuerstein e col. (1980). *Instrument Enrichment: An intervention program for the cognitive modifiability*. Baltimore: University Press.

Forlin, C. (1998). *The Teacher's Concerns about including Child With Disability in Regular Classrooms*. In *Journal of Development and Physical Disabilities*, Vol. 10, (1).

Fortin, Marie-Fabienne (2000). *Processo de Investigação*. Lisboa: Lusociência.

- Franco, G. (2007). Inteligência emocional: O que se sabe hoje. A. A., Candeias, & L. S. Almeida (2007). *Inteligência: Modelos Teóricos e Implicações Práticas*. Braga: Psiquilibrios. (No prelo).
- Franco, Glória (2003). *A Gestão das Emoções na Sala de Aula* – Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutora. Universidade da Madeira. Funchal.
- Fullan, M. G. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia dela mente: História de la revolución cognitiva*. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiples: La teoria en la práctica*. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. (2º Edição) Porto Alegre: Artmed. [Original publicado em 1983].
- Gardner, H.; Kornhaber, M. & Wake, W. (1998). *Inteligência: Múltiplas Perspectivas*. Porto Alegre: Artmed. [Original publicado em 1996].
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva.
- Goleman, D. (1999). *A Inteligência Emocional*. Lisboa: Editora Temas e Debates, Lda.
- Green, J e D'Oliveira (1991). *Testes Estatísticos em Psicologia*. Lisboa. : Ed. Estampa.

- Hearne, D. & Stone, S. (1995). *Multiple intelligences and underachievement: Lessons from individuals with learning disabilities*. Journal of Learning Disabilities, 28 (7), 439-448.
- Hedlund, J. & Sterberg, R.J. (2002). *Inteligências em Excesso? Integrando as Inteligências Social, Emocional e Prática*. In R. Bar-O & J.D.A. Parker (Eds.), Manual de inteligência emocional: teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho (pp.111-113). Porto Alegre: ARTMED.
- Jiménez, R (1997). *Educação Especial e Reforma Educativa*, In Rafael Bautista (coord.) Necessidades Educativas Especiais Lisboa: Dinalivro.
- Katz, J. (2002). *Instructional Strategies and Educational Outcomes for Students with Developmental Disabilities in Inclusive "Multiple Intelligences" and Typical Inclusive Classrooms. Research & Practice for Persons with Sever Disabilities*, 27 (4), 227-238.
- Kozulin, Gindis, Ageyev, Miller, (2003), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Krechevsky, M., (2001). *Avaliação em Educação Infantil*. Projecto Spectrum, vol.3. Porto Alegre: Artmed.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (1996): Ministério da Educação.
- Marchesi, A. (2001). *A Prática das Escolas Inclusivas*. In D. Rodrigues (org.). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Marujo, H ; Neto, L et al, (2000). *Educar para o Optimismo* Lisboa :Ed. Presença.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1993). *The intelligence of emotional intelligence*. 17,433-442.

- Ministério da Educação (1997). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação
- Moll, L. (2002). *Vygotsky e a Educação – Implicações pedagógicas da Psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Artes Médicas.
- Morgado, J. (1998). *Educação Especial? Perspectivas e desenvolvimento*. Revista Fenacerci, Maio 98. Lisboa, 9-11.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S (1996). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. Inovação 9, (1,2), (pp. 139-149). Lisboa: I.I.E. Ministério da Educação.
- Perrenoud, P. (2001). *Igualdade e Diferença numa Escola para Todos. Contextos, controvérsias, perspectivas*. Lisboa: Univ. Lusófona.
- Pinto, A.C. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições “Jornal de Psicologia”.
- Prieto, M. D. & Ferrando, M. (2005). *Multiples Inteligences and Dinamyc Assessment. Actas do I Simpósio Internacional de Inteligência Humana. Investigação e Aplicação*. Évora: Universidade de Évora.
- Prieto, M.; Ferrando, M.; Parra, J.; Sánchez, C. (2005). *Las inteligencias múltiples – Un modelo de evaluación dinámico*. In, A. A. Candeias (Coord.) *Actas do Simpósio: Inteligência Humana – Investigação e Aplicações*. Évora: Universidade de Évora (CD-Rom).
- Psychological Association. Porto Alegre: Artmed. [Original publicado em 1994].

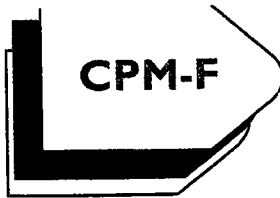


- Quivy, Raymond & Campenhudt (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raven, J.C.; Court, J. & Raven, J. (1984). *Manual of Raven's Progressive Matrices and Vocabulary scales*, section 2, Coloured Progressive Matrices. London: H. K. Lewis & Co.Lda.
- Rebocho, M.; Peniche, M.; Baldeira, P.; Lagartixo, S.; Candeias, A.A. (2006). *A Teoria das Inteligências Múltiplas aplicada a Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Contexto Educativo*, cap.5. In Candeias, A. A. (Coord.). *Crianças Diferentes: Múltiplos olhares sobre como avaliar e intervir*. Évora: Universidade de Évora/PRODEP (Cd-Rom).
- Rettig, M. (2005). *Using the Multiple Intelligences to Enhance Instruction for Young Children and Young Children with Disabilities*. *Early Childhood Education Journal*, 32 (4), 255-259.
- Rief, S. e Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala inclusiva: Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Porto: Porto Editora, vol.1 e 2.
- Santos, N. R. (2005). *Projectos de Investigação em Psicologia: Guia para a sua elaboração e execução*. Évora: NEPUE.
- Santos, N.R., Lima, M.L., Melo, M.M., Candeias, A.A., Grácio, M.L. & Calado A.A. (Orgs.) (2006). *Investigação em Psicologia: VI Simpósio Nacional*. Évora: Universidade de Évora. (ISBN: 972-98136-7-1).
- Shamir, A. & Tzuriel, D. (2004). *Children's mediational teaching style as a function of intervention for cross-age peer mediation*. *School Psychology International*, 25 (1), 59-78.

- Stanford, P. (2003). *Multiple Intelligences for Every Classroom. Intervention in School and Clinic*, 39 (2), 80-85.
- Sternberg, R. & Grigorenko, E. L. (2003). *Crianças Rotuladas: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Sternberg, R. & Grigorenko, E. L. (2003). *Evaluación Dinámica – Naturaleza y mediación del potencial de aprendizaje*. Paidós: Barcelona.
- Sternberg, R. (1977). *Intelligence, Information Processing, and Analogical Reasoning: The Componential Analysis of Human Abilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R. (2003). *A Broad View of Intelligence - The Theory of Successful Intelligence*. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 55 (3), 139-154.
- Sternberg, R. J. (1994). *A triarchic model for teaching and assessing students in general psychology*. General psychologist, 3 (2), 4 -48.
- Sternberg, R.(1990). *Mas Alla del Cociente Intelectual*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer, S. A.
- Unesco (1994). *Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional.
- Warwick, C. (2001). *O Apoio às Escolas Inclusivas*. In D. Rodrigues (org.). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Wornock, N. (1978). *Special Education Needs: Report of the Committe of Enquiry the Education of Handicapped Children and Young People*, Her Mahesty's Stationary Office. Londres.

## **ANEXOS**

# ANEXO 1 – Prova de Inteligência Geral -MCPR



## FEUILLE DE RÉPONSES POUR LES PROGRESSIVE MATRICES COULEUR SÉRIES A, A<sub>B</sub> ET B

Nom :	Date :
Age :	Lieu de passation :
Date de naissance :	Examineur :

Barrez d'un trait le numéro de la figure que vous avez choisie comme réponse correcte (/). Si vous vous êtes trompé et que vous désirez changer votre réponse, mettez une croix (X) à travers la mauvaise réponse et barrez le numéro du choix final (/). Si vous ne trouvez pas la réponse à une question et que vous désirez la passer, prenez garde à ne pas décaler toutes vos réponses. S'il vous plaît écrivez suffisamment fort avec votre stylo.

NE PAS COMMENCER AVANT QU'ON VOUS L'AI DEMANDÉ.

Heure de début : .....

### SÉRIE A

A1	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A2	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A3	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A4	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A5	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A6	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A7	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A8	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A9	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A10	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A11	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A12	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					

### SÉRIE A<sub>B</sub>

A <sub>B</sub> 1	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A <sub>B</sub> 2	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A <sub>B</sub> 3	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A <sub>B</sub> 4	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A <sub>B</sub> 5	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A <sub>B</sub> 6	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A <sub>B</sub> 7	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A <sub>B</sub> 8	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A <sub>B</sub> 9	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A <sub>B</sub> 10	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A <sub>B</sub> 11	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
A <sub>B</sub> 12	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					

### SÉRIE B

B1	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
B2	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
B3	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
B4	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
B5	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
B6	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
B7	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
B8	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
B9	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
B10	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
B11	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					
B12	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3					
4	5	6					



Publié par les EAP, 95, boulevard de Sébastopol • 75002 Paris  
© J.C. Raven LTD

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Heure de fin : .....

## REGISTO DE AVALIAÇÃO

<b>Aluno</b> <b>do ° Ano, Escola</b> <b>Agrupamento</b>	<b>1º CICLO</b>
	<b>Ano lectivo</b>  <b>º Período</b>

Assiduidade e	Presenças	Faltas
------------------	-----------	--------

**Síntese descritiva das áreas curriculares não disciplinares** (Área de Projecto. Estudo Acompanhado, Formação Cívica)

**Síntese descritiva das áreas curriculares disciplinares** (Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, Expressões Artísticas e Físico-Motoras).

**Educação Moral e Religiosa (a)**

**Actividades de enriquecimento do currículo**

**Apreciação global**

**Observações**

**AValiação FINAL DE ANO/CICLO**

<b>O Professor</b> _____	<b>O Encarregado de Educação</b> _____
<b>Data</b> ____/____/____	<b>Data</b> ____/____/____

A síntese descritiva das áreas curriculares disciplinares é preenchida pelo professor titular da turma, tem por base o Projecto Curricular de Turma e evidencia os aspectos em que as aprendizagens do aluno precisam ser melhoradas, aponta modos de superar as dificuldades, valoriza o que o aluno já sabe e as competências que já adquiriu.

A síntese descritiva das áreas curriculares não disciplinares tem também como referência o estabelecido, para estas áreas, no Projecto Curricular de Turma. Entre outros, são considerados os seguintes parâmetros de avaliação:  
**Área de Projecto:** organização do projecto e nível de concretização das tarefas, trabalho cooperativo, qualidade dos produtos realizados e da sua apresentação, capacidade de iniciativa, reflexão sobre o trabalho desenvolvido, sentido de responsabilidade;  
**Estudo Acompanhado:** autonomia na realização das aprendizagens, métodos de estudo, de organização e de trabalho, estratégias de resolução de problemas, pesquisa e utilização de diversas fontes de informação;  
**Formação Cívica:** relação interpessoal, reflexão sobre a vida da turma, da escola e da comunidade, autonomia e sentido de responsabilidade.

A **Apreciação global** deve fazer referência, entre outras informações consideradas importantes para o sucesso escolar do aluno, às formações transdisciplinares, designadamente a Educação para a Cidadania, a valorização da Língua Portuguesa e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação.

As **Actividades de enriquecimento do currículo** devem incluir uma síntese descritiva sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira, sempre que esta exista.

## ANEXO 3 – IM - *Teste de Competência Situacional (TCS)*



### Socialmente em acção....

A.A.Candeias & Mónica Rebocho (2006) (Versão para crianças)

#### INSTRUÇÕES:

De seguida são apresentadas cinco situações sociais, relativamente a cada uma das quais deves responder a 2 questões.

Começa por ter atenção à seguinte situação de exemplo:

*Vai haver uma apresentação de poesias na biblioteca da tua Vila no sábado de tarde. Na escola, os teus colegas e tu estão a preparar uma poesia para apresentar oralmente. Cada grupo deve escolher um porta-voz que apresente a poesia na biblioteca.*

Imagina que eras o escolhido para porta-voz e responde às duas questões que se seguem marcando um X:

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O meu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para mim seria	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

De seguida lê cada uma das situações e responde de seguida às duas questões com um X:

#### 1. Situação de trabalho extra

Este mês, todos os colegas de natação se queixam, porque foi necessário fazer uma alimentação especial (comer fruta, legumes, leite, carne e peixe e não comer doces e chocolates) e fazer exercício suplementar (corridas de 30 minutos todos os dias ao fim da tarde), porque o professor de natação faltou e é preciso recuperar a forma física. Para ti e para os teus colegas, mais do que queixarem-se ou ficarem zangados, é importante que o professor de natação compreenda que têm outras coisas para fazer. Para tal juntaram-se e pediram ao professor para vos ouvir. O professor concordou em ouvir um representante do teu grupo de natação. Imagina que eras tu o escolhido para representante dos teus colegas e responde com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O meu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para mim seria	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

#### 2. Situação de integração de uma(a) novo(a) colega

Acabou de chegar a esta escola um(a) novo(a) colega. Trata-se de uma criança que acabou de se mudar para esta vila e a sua família não a acompanhou. Para ti e para os teus colegas é importante ajudarem por isso decidiram que tinham de escolher alguém na turma que pudesse fazer isso. Deve ser um aluno de confiança que acompanhe o(a) novo(a) colega e que possa estar com ele. Imagina que eras tu o escolhido para representante dos teus colegas e responde com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
--	---	--	--

a. O meu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para mim seria	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

### 3. Situação de uma nomeação para liderar um grupo

Na ludoteca, a professora deu uma tarefa – construir uma peça de teatro - para fazer em grupo. Para esta tarefa os grupos de 3 a 5 crianças devem escolher qual elemento do grupo que vai orientar e comandar o trabalho. Imagina que eras tu o escolhido para representante dos teus colegas e responde com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O meu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para mim seria	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

### 4. Situação de Festa

Os alunos desta escola estão muito entusiasmados com a possibilidade de fazer um acampamento nas férias do Natal. Este acampamento implica a tua saída da escola, assim como, a dos teus colegas e dos teus professores durante 2 dias. A coordenadora da escola acha que 2 dias, é muito tempo de ausência. Mas este tipo de festas só faz sentido se forem todos os alunos da turma. A turma decidiu pedir uma reunião à coordenadora para expor os argumentos que justificam tal formação e a sua duração. A coordenadora aceitou reunir-se com os representantes da turma. Imagina que eras tu o escolhido para representante dos teus colegas e responde com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O meu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para mim seria	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil

### 5. Situação de visita

Um(a) dos(as) teus(as) colegas teve um grave acidente. Para ti e para os teus colegas é um momento importante para fazerem alguma coisa. Para não cansar o(a) colega com demasiadas visitas decidem escolher (na turma) alguém para lhe fazer uma visita. Essa pessoa deverá levar chocolates e tentar expressar o quanto a turma lamenta o sucedido e deseja uma rápida recuperação. Imagina que eras tu o escolhido para representante dos teus colegas e responde com um X às questões.

	Marca um X na resposta que escolheres para ti		
a. O meu desempenho nesta situação seria	Fraco	Suficiente	Excelente
b. Esta situação para mim seria	Difícil	Nem fácil nem difícil	Fácil



## Descobre a história!

[illegible]

---

---

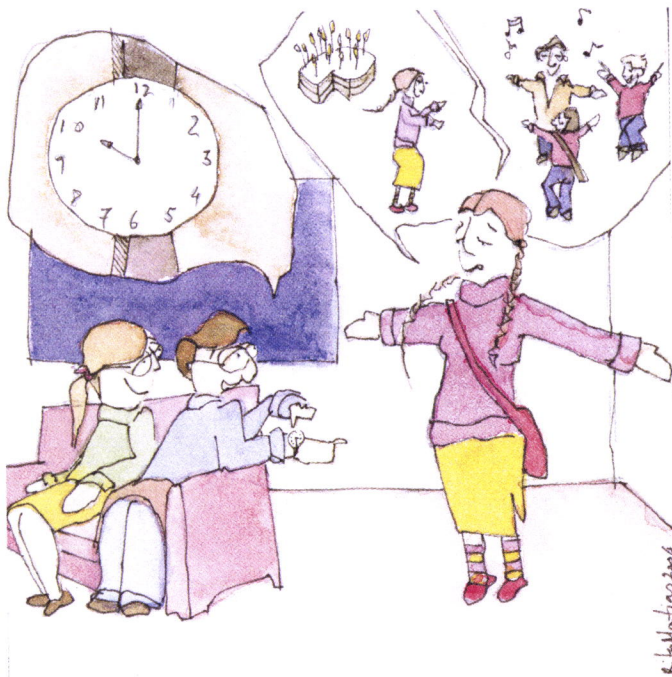
---

---

1-Nenhuma confiança    2-Pouca confiança    3-Alguma confiança    4-Muita confiança    5-Muitíssima confiança.

## Descobre a história!

*Instruções* - Nesta parte, irás ver um conjunto de imagens que contam a história de um conjunto de pessoas. Deves olhar bem para a imagem para descobrires o que está a acontecer e não perdes nada da história, ora vê lá se consegues....



1. O que está a acontecer aqui?

---

---

Porquê?

---

---

---

---

---

---

2. Achas que a menina das tranças tem um problema? \_\_\_\_\_ Porquê? \_\_\_\_\_

---

3. Quais foram as pistas que te ajudaram a perceber a história? \_\_\_\_\_

---

4. Imagina que estás no lugar dela e vives esta situação, tens alguma ideia de como resolver esta história? Qual o teu plano? \_\_\_\_\_

---

5. Como é que o vais por em prática? O que fazes em primeiro lugar e depois.... \_\_\_\_\_

---

6. Qual o grau de confiança que tens na solução? Marca com X a tua resposta....

1-Nenhuma confiança   2-Pouca confiança   3-Alguma confiança   4-Muita confiança   5-Muitíssima confiança.

---

## Descobre a história!

*Instruções* - Nesta parte, irás ver um conjunto de imagens que contam a história de um conjunto de pessoas. Deves olhar bem para a imagem para descobrires o que está a acontecer e não perderes nada da história, ora vê lá se consegues....



1. O que está a acontecer aqui?

---

---

Porquê?

---

---

---

---

---

---

7. Achas que os meninos mais pequenos têm um problema? \_\_\_\_\_ Porquê? \_\_\_\_\_

---

8. Quais foram as pistas que te ajudaram a perceber a história? \_\_\_\_\_

---

9. Imagina que estás no lugar deles e vives esta situação, tens alguma ideia de como resolver este história? Qual o teu plano? \_\_\_\_\_

---

10. Como é que o vais por em prática? O que fazes em primeiro lugar e depois.... \_\_\_\_\_

---

11. Qual o grau de confiança que tens na solução? Marca com X a tua resposta....

1-Nenhuma confiança   2-Pouca confiança   3-Alguma confiança   4-Muita confiança   5-Muitíssima confiança.

---

# Questionário

Nome e apelido:

Turma:                      Ano:                      :

Rapaz:                      Rapariga:

Data de nascimento:                      Idade:                      Data de hoje:

Nome da escola:

INSTRUÇÕES

Lê atentamente todas as frases.  
Faz um círculo no número que melhor expresse a tua opinião.  
Para isso, há uma escala numérica de 1 a 4.  
Nenhuma resposta é melhor que a outra.  
Se te enganares, basta riscar e colocar o círculo na resposta que pretendes.  
Responde a todas as perguntas e procura ser sincero.

Exemplo 1:

	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Não estou contente.	1	2	3	4

Se escolhes o número 1, significa que nunca estás contente.  
Se escolhes o número 2, significa que às vezes estás contente.  
Se escolhes o número 3, significa que quase sempre estás contente.  
Se escolhes o número 4, significa que estás sempre contente.

Exemplo 2:

	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Estou contente.	1	2	3	4

Continua.

	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Quase Sempre</b>	<b>Sempre</b>
1. Gosto de divertir-me.	1	2	3	4
2. Compreendo bem como as outras pessoas de sentem.	1	2	3	4
3. Posso estar calmo, mesmo estando aborrecido.	1	2	3	4
4. Sou feliz.	1	2	3	4
5. Preocupo-me com o que acontece aos outros.	1	2	3	4
6. É-me difícil controlar a minha raiva.	1	2	3	4
7. É fácil dizer aos outros como me sinto.	1	2	3	4
8. Gosto de conhecer novos colegas/ dos colegas novos que conheço.	1	2	3	4
9. Sinto-me seguro de mim mesmo.	1	2	3	4
10. Sei como se sentem as outras pessoas.	1	2	3	4
11. Sei como me manter calmo.	1	2	3	4
12. Quando me fazem perguntas difíceis, procuro responder de formas diferentes.	1	2	3	4
13. Penso que a maioria das coisas que faço, são bem feitas.	1	2	3	4
14. Sou capaz de respeitar os outros.	1	2	3	4
15. Algumas coisas aborrecem-me muito.	1	2	3	4
16. É-me fácil entender coisas novas.	1	2	3	4

**Continua.**

17. Falo com facilidade sobre os meus sentimentos.	1	2	3	4
18. Tenho bons pensamentos acerca das outras pessoas.	1	2	3	4
19. Penso que vai correr tudo bem.	1	2	3	4
20. Ter amigos é importante.	1	2	3	4
21. Tenho brigas com os outros.	1	2	3	4
22. Compreendo perguntas difíceis.	1	2	3	4
23. Gosto de rir.	1	2	3	4
24. Tento não magoar os outros.	1	2	3	4
25. Penso num problema até o resolver.	1	2	3	4
26. Tenho mau feitio.	1	2	3	4
27. Nada me incomoda.	1	2	3	4
28. É difícil falar dos meus sentimentos profundos.	1	2	3	4
29. Sei que as coisas vão correr bem.	1	2	3	4
30. Posso responder bem às perguntas difíceis.	1	2	3	4
31. É fácil descrever os meus sentimentos.	1	2	3	4
32. Sei como passar um bom momento.	1	2	3	4
33. Devo dizer a verdade.	1	2	3	4

**Continua.**



34. Quando quero posso encontrar maneiras de contestar uma pergunta difícil.	1	2	3	4
35. Aborreço-me com facilidade.	1	2	3	4
36. Gosto de ajudar os outros.	1	2	3	4
37. Não sou muito feliz.	1	2	3	4
38. Posso resolver problemas de formas diferentes.	1	2	3	4
39. São necessárias muitas coisas para que me aborreça.	1	2	3	4
40. Sinto-me bem comigo mesmo.	1	2	3	4
41. Faço amigos com facilidade.	1	2	3	4
42. Penso que sou o melhor em tudo o que faço.	1	2	3	4
43. É fácil dizer aos outros o que sinto.	1	2	3	4
44. Quando contesto perguntas difíceis, penso em muitas soluções.	1	2	3	4
45. Sinto-me mal quando magoo as outras pessoas.	1	2	3	4
46. Quando me chateio com alguém, é por muito tempo.	1	2	3	4
47. Gosto de ser como sou.	1	2	3	4
48. Sou bom a resolver problemas.	1	2	3	4
49. É difícil esperar pela minha vez.	1	2	3	4
50. Penso que tudo o que faço está mal...	1	2	3	4

**Continua.**



51. Gosto dos meus amigos.	1	2	3	4
52. Não tenho maus dias.	1	2	3	4
53. Tenho dificuldade em falar dos meus sentimentos.	1	2	3	4
54. Aborreço-me com facilidade.	1	2	3	4
55. Percebo quando um dos meus amigos não está feliz.	1	2	3	4
56. Gosto do meu corpo.	1	2	3	4
57. Não desisto mesmo quando as coisas se complicam.	1	2	3	4
58. Quando me chateio faço o que me vem à cabeça.	1	2	3	4
59. Sei quando os outros estão chateados, mesmo que não me digam.	1	2	3	4
60. Gosto da forma que me vejo.	1	2	3	4

**Fim.**

**ANEXO 6 - Folha de Resposta às Provas TCS – Professores. Teste de Percepção de Competência Situacional – TPCS/P**

Nome \_\_\_\_\_ Escola \_\_\_\_\_  
 Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

<b>Situação de EXEMPLO</b>			
Indique os nomes dos 3 alunos a quem se aplicam cada uma das afirmações:			
E.1. Esta situação seria difícil para			
E.2. Esta situação seria fácil para			
E.3. Quem teria um desempenho fraco nesta situação			
E.4. Quem teria um desempenho bom nesta situação			
<b>1. Situação de trabalho para férias</b>			
Indique os nomes dos 3 alunos a quem se aplicam cada uma das afirmações:			
1.1. Esta situação seria difícil para			
1.2. Esta situação seria fácil para			
1.3. Quem teria um desempenho fraco nesta situação			
1.4. Quem teria um desempenho bom nesta situação			
<b>2. Situação de um duplo encontro</b>			
Indique os nomes dos 3 alunos a quem se aplicam cada uma das afirmações:			
2.1. Esta situação seria difícil para			
2.2. Esta situação seria fácil para			
2.3. Quem teria um desempenho fraco nesta situação			
2.4. Quem teria um desempenho bom nesta situação			
<b>3. Situação de uma nomeação para liderar um grupo</b>			
Indique os nomes dos 3 alunos a quem se aplicam cada uma das afirmações:			
3.1. Esta situação seria difícil para			
3.2. Esta situação seria fácil para			
3.3. Quem teria um desempenho fraco nesta situação			
3.4. Quem teria um desempenho bom nesta situação			
<b>4. Situação de um colega (par) conselheiro</b>			
Indique os nomes dos 3 alunos a quem se aplicam cada uma das afirmações:			
4.1. Esta situação seria difícil para			
4.2. Esta situação seria fácil para			
4.3. Quem teria um desempenho fraco nesta situação			
4.4. Quem teria um desempenho bom nesta situação			
<b>5. Situação de reunião de pais</b>			
Indique os nomes dos 3 alunos a quem se aplicam cada uma das afirmações:			
5.1. Esta situação seria difícil para			
5.2. Esta situação seria fácil para			
5.3. Quem teria um desempenho fraco nesta situação			
5.4. Quem teria um desempenho bom nesta situação			
<b>6. Situação de um estudante visitante:</b>			
Indique os nomes dos 3 alunos a quem se aplicam cada uma das afirmações:			
6.1. Esta situação seria difícil para			
6.2. Esta situação seria fácil para			
6.3. Quem teria um desempenho fraco nesta situação			
6.4. Quem teria um desempenho bom nesta situação			

# Teste de Percepção de Competência Situacional – TPCS/P

(A.A.Candeias, 2005)

## INSTRUÇÕES:

De seguida são apresentadas seis situações sociais, relativamente às quais deve responder a 4 questões. Em cada questão deverá indicar o nome de 3 alunos (as) da turma

## PARA QUEM :

Esta situação seria difícil,

Esta situação seria fácil,

## E INDICAR QUEM TERÁ

Um desempenho fraco

Um desempenho muito bom

Tenha o cuidado de indicar o primeiro e o último nome de cada um(a). Use a Folha de Resposta para responder

Imagine a seguinte situação de exemplo:

**Vai haver um concurso de apresentação de trabalhos na sua escola. Esta turma está a preparar um trabalho para apresentar oralmente no dia do concurso. Cada turma deve escolher um porta-voz que apresente e defenda o trabalho em público.**

Sobre esta situação deverá responder às 4 questões que estão na Folha de Resposta.

### 1. Situação de trabalho de casa

Nesta escola, todos os alunos se queixam, porque este ano os professores passaram trabalhos de casa para as férias do Natal. Os alunos desta turma mais do que queixarem-se ou ficarem zangados, juntaram-se e pediram aos professores para ouvirem o seu lado da história. Um grupo de professores concordou em conversar com um representante dos alunos sobre as suas razões na próxima reunião de professores.

### 2. Situação de um duplo encontro

Há um aluno(a) bastante contente porque um amigo de quem gosta muito faz anos, contudo esse amigo não o convida para a sua festa de anos, ele procura um colega que convença o seu amigo a convidá-lo.

### 3. Situação de uma nomeação para liderar um grupo

Esta turma tem de realizar trabalhos de grupo onde é suposto fazerem uma pesquisa para Estudo do Meio, de modo a aprenderem de uma forma mais divertida. Para este trabalho os grupos de cinco a dez elementos devem escolher um tema que retrate um conteúdo importante de Estudo do Meio. Cada grupo deve ter um director ou um líder que organize e coordene os esforços do grupo.

### 4. Situação de um colega (par) conselheiro

O psicólogo e assistente social da escola estão a tentar desenvolver um novo programa em que estudantes com problemas podem procurar outros estudantes para os ajudarem. Estes estudantes chamar-se-ão pares conselheiros e devem ser pessoas em quem os outros estudantes sintam que podem confiar para exporem os seus problemas. Também procuram alguém que seja bom ouvinte e que se preocupe de facto com os colegas.

### 5. Situação de reunião de pais

Esta turma está muito entusiasmada com a possibilidade de fazer uma viagem a um parque de diversões para a qual já tem a verba necessária. Os pais de alguns alunos não concordaram com o destino escolhido pela turma porque era demasiado longe. Se esses alunos não tivessem autorização dos pais a viagem não se realizaria. A turma decidiu convocar esses pais para irem à Escola ouvirem os seus argumentos. Os pais concordaram em conversar com o representante da turma sobre a viagem e o destino escolhido. A turma vai pedir-lha ajuda para escolher um representante da mesma para a reunião de pais.

### 6. Situação de um estudante visitante

Um(a) dos(as) professores(as) teve um grave acidente. Os colegas da turma juntaram-se e decidiram fazer algo. A turma pede-lhe ajuda para decidir quem escolher (na turma) para fazer uma visita ao(à) professor(a) e à sua família. Essa pessoa deverá levar chocolates/flores e tentar expressar o quanto os estudantes lamentam o sucedido e desejam uma rápida recuperação.

## ANEXO 7- *Questionário para os Pais*

Nome da criança: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Nome de quem preencheu o formulário (mãe, pai ou ambos): \_\_\_\_\_

Este questionário tem por objectivo conhecer as capacidades e os interesses que o seu filho/a sua filha demonstra em casa, pois eles podem ou não ser evidenciados na escola ou durante as actividades desenvolvidas. Pedíamos que colaborasse e respondesse às seguintes questões:

1. Assinale as duas áreas gerais em que o seu filho/a sua filha demonstra maior *capacidade*. Escolha entre:

- Linguagem
- Lógica e Matemática
- Compreensão Visio-espacial (artes visuais, construção e geografia)
- Musical
- Expressão Motora
- Ciências

Por que é que escolheu essas duas áreas?

Se possível, dê exemplos de ocasiões em que o seu filho/a sua filha usa essas capacidades.

2. Do mesmo grupo de áreas gerais, escolha uma ou duas em que o seu filho/a sua filha revela menor capacidade.

Por que escolheu essa(s) área(s)? Dê exemplos?

3. Seleccione até três actividades em que o seu filho/ a sua filha demonstra maior *interesse*. Numere-as apenas se sentir que a criança manifesta interesse por cada uma das actividades. Elas podem ou não ser as actividades em que o seu filho/ a sua filha revela maior capacidade.

1. Há actividades ou assuntos específicos sobre os quais o seu filho/ a sua filha fala frequentemente depois da escola? A que se refere?
2. Há algum assunto curricular que entusiasma de forma especial o seu filho/ a sua filha?
3. Há actividades ou assuntos de que o seu filho/a sua filha não gosta ou evita particularmente?
4. Algum acontecimento, fora da escola, pode ter influenciado a experiência escolar do seu filho/filha?
5. Que informações sabe do seu filho/da sua filha às quais a escola possa não ter tido acesso?
9. Quais as áreas em que gostaria que o seu filho/ a sua filha melhorasse?



**ANEXO 9 - Inteligência Lógico-matemática**

Grelha de observação do jogo do Dinossauro

Criança

Data

Idade

Observador

Direcção do movimento			Contagem		Observações
Jogada	Certa	Errada	Certa	Errada	
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					

Escolha de dados:

Qual? \_\_\_\_\_ Porquê? \_\_\_\_\_

Direcção do movimento			Contagem		Observações
Jogada	Certa	Errada	Certa	Errada	
12					
13					
14					

Grelha de Observação do jogo do Dinossauro (continuação)

Criança\_\_\_\_\_

Escolha de movimentos

Qual o melhor movimento?\_\_\_\_\_Porquê?\_\_\_\_\_

Qual o pior movimento\_\_\_\_\_Porquê?\_\_\_\_\_

Observações

Escolha no dado de números	Dado 3+/3-	Escolha no dado de números	Observações
Para o dinossauro da criança	+		
Para o dinossauro do adulto	-		
Para o dinossauro da criança	+		
Para o dinossauro do adulto	-		





## ANEXO 10 - *Inteligência Musical*

Criança: \_\_\_\_\_ Idade: de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

Observador: \_\_\_\_\_ Data: observados de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

### Parte I: Reconhecimento da Música

Assinale em que momento a criança reconhece a música.

- 4 pontos = reconhece a música na primeira fase.  
3 pontos = reconhece a música na segunda fase.  
2 pontos = reconhece a música depois de ouvir as duas primeiras frases duas vezes.  
1 pontos = reconhece a música depois de ouvir as quatro frases.

Reconhece na:    primeira fase    segunda fase    primeira e segunda fase    quarta frase

Melodia 1

Melodia 2

Melodia 3

Subtotal: ☐

### Parte II: Reconhecimento de Erros

Comentários:

Coloque um sinal ao lado da versão que a criança identifica precisamente como correcta ou incorrecta (3 pontos cada)

\_\_\_\_ Versão incorrecta 1  
(mi bemol no primeiro compasso)

\_\_\_\_ Versão incorrecta 2  
(mudança nas quiálteras no terceiro compasso)

\_\_\_\_ Versão correcta

\_\_\_\_ Versão incorrecta 3  
(erro no segundo compasso – começa em fá em vez de mi)

Subtotal: ☐





## ANEXO 12 -Inteligência Visio-Espacial

### Grelha de observação da Expressão Visual

Criança: \_\_\_\_\_ Idade: de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

Observador: \_\_\_\_\_ Data: observados de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

Meio preferido: \_\_\_\_\_ Lateralidade: \_\_\_\_\_

Número de desenhos: \_\_\_\_\_

Número de pinturas: \_\_\_\_\_

Números de trabalhos tridimensionais: \_\_\_\_\_

#### Score por Nível de Representação:

\_\_\_\_\_ Notas/ Exemplos

3	3	3
2	2	2
1	1	1
Forma Básica	Cor	Integração espacial

#### Score por Nível de Exploração:

\_\_\_\_\_ Notas/ Exemplos

3	3	3
2	2	2
1	1	1
Cor	Variações	Dinâmica

#### Score por Nível de Talento Artístico:

\_\_\_\_\_ Notas/ Exemplos

3	3	3
2	2	2
1	1	1
Expressividade	Preenchimento	Sensibilidade Estética

Observações:



Grelha de observação desenhos/pinturas

Criança: \_\_\_\_\_ Idade: de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

Observador: \_\_\_\_\_ Data: observados de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

Meio preferido: \_\_\_\_\_ Lateralidade: \_\_\_\_\_

Número de desenhos: \_\_\_\_\_

Número de pinturas: \_\_\_\_\_

Números de trabalhos tridimensionais: \_\_\_\_\_

Parte I: Categorias Gerais

Observação e análise de pinturas e desenhos das crianças. Caracterização do trabalho do ponto de vista artístico.

	Distintiva	Presente	Limitada
Consistência	_____	_____	_____
Imaginação	_____	_____	_____
Variedade	_____	_____	_____
Sentido de Completude	_____	_____	_____

Observações/Exemplos:

## Grelha de observação desenhos/pinturas (*continuação*)

### Parte II : Aspectos

#### Exemplos/Descrições

- |    |                        |       |
|----|------------------------|-------|
| 6. | Uso de linhas e formas |       |
|    | Característico:        | _____ |
|    | Distintivo:            | _____ |
| 7. | Uso da cor             |       |
|    | Característico:        | _____ |
|    | Distintivo:            | _____ |
| 8. | Composição             |       |
|    | Característico:        | _____ |
|    | Distintivo:            | _____ |
| 4. | Uso de Detalhes:       |       |
|    | Característico:        | _____ |
|    | Distintivo:            | _____ |
| 5. | Expressividade:        |       |
|    | Característico:        | _____ |
|    | Distintivo:            | _____ |
| 6. | Representação:         |       |
|    | Característico:        | _____ |
|    | Distintivo:            | _____ |

**Observações** ( diferenças significativas entre as pinturas e os desenhos da criança. Ex: os desenhos são mais detalhados? As pinturas são mais coloridas?)



## ANEXO 13 -*Inteligência Naturalista*

### Grelha de Observação na área da fauna

Criança: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Observador: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ -

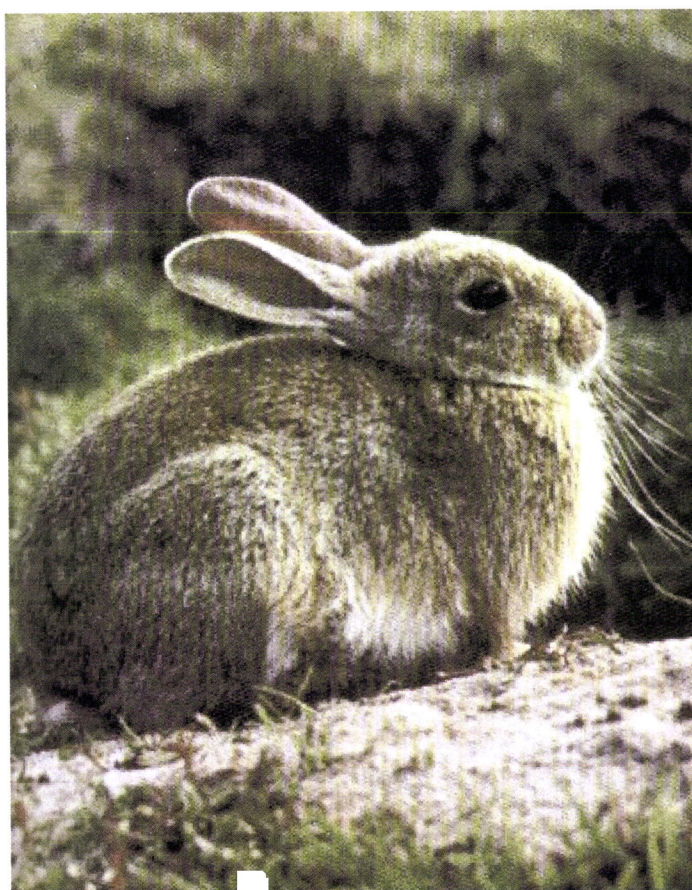
Componentes	Observações
<b>Identificação de Relações</b> Compara/contrapõe animais de diferentes espécies Classifica cada espécie tendo em conta vários critérios. Outros.	
<b>Formação de Hipóteses</b> Manifesta conhecimentos prévios Dá possíveis justificações. Outros.	
<b>Interesse por Actividades Naturalistas</b> Demonstra grande interesse intrínseco pelas várias espécies de animais. Coloca questões sobre os animais que lhe são apresentados. Relata experiências do Meio Ambiente. Outros.	
<b>Conhecimento do Mundo Natural</b> Demonstra um conhecimento invulgar. Dá informações e responde a perguntas. Outros.	

Inteligência Naturalista

Grelha de resumo das actividades sobre a fauna

<b>Criança (idade)</b>	<b>Classificação:</b> 3 certas = 3 pts 2 certas = 2 pts 1 certa = 1 pts	<b>Comparação</b> 3 certas = 3 pts 2 certas = 2 pts 1 certa = 1 pts	<b>Explicação plausível:</b>	<b>Palpite Correcto = 1 pt.</b>	<b>Ideia Exacta = 3 pt.</b>	<b>Conhecimentos adicionais = de 1 a 3 pt.</b>	<b>TOTAL</b>

**Cartões apresentados para avaliar a Inteligência Naturalista**

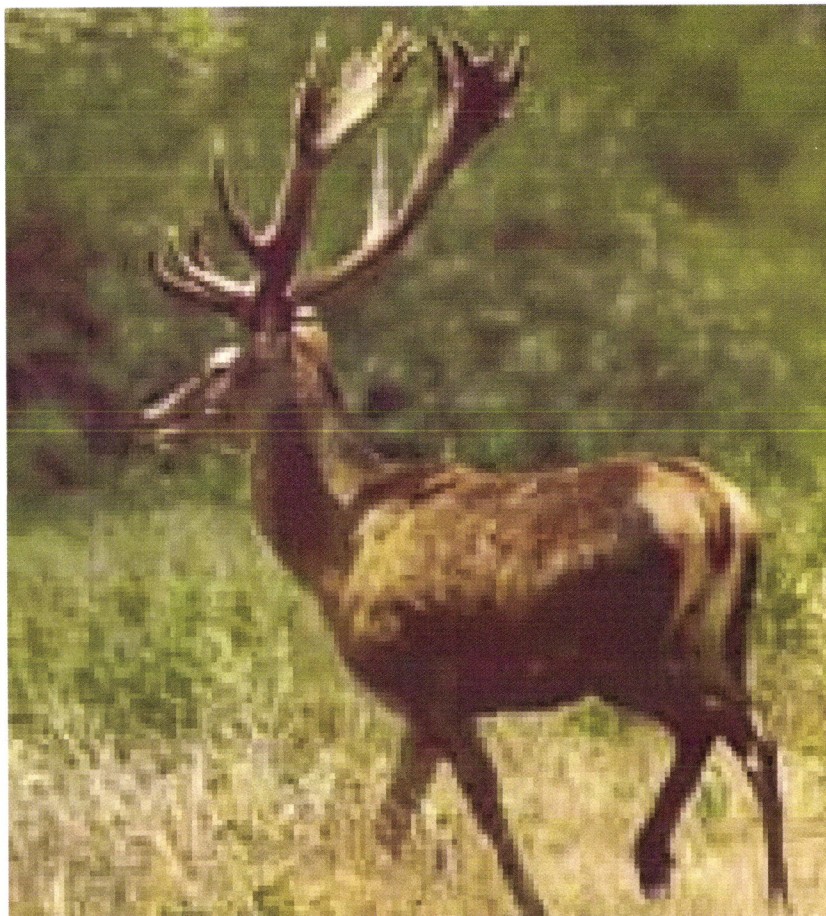
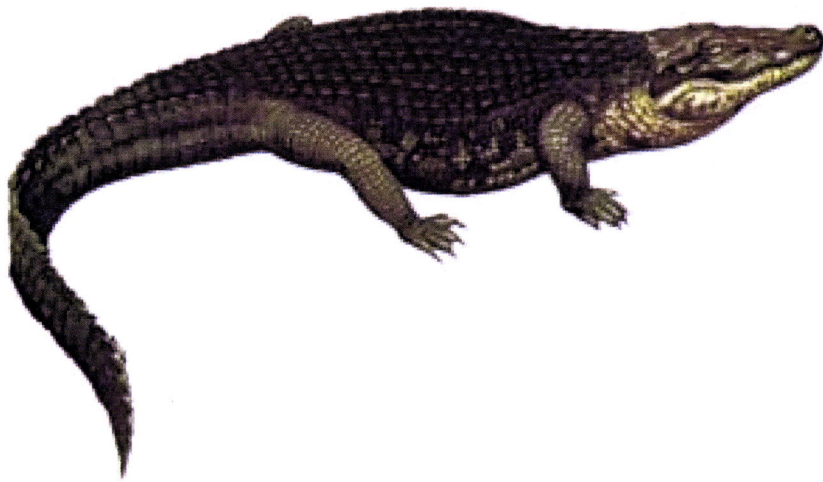






















## Questões relacionadas com a Inteligência Naturalista

Perguntar-se-á :

- a) Estas imagens representam o quê?
- b) Qual a designação de cada animal?
- c) Qual o seu habitat?
- d) Qual o seu ambiente natural?
- e) O que têm de diferente?
- f) O que têm de comum?
- g) Como os agruparias? Porquê?
- h) Que critérios utilizaram?

4. Posteriormente explorar-se-iam os conhecimentos adicionais de cada criança.

ANEXO 14- Escolhas/Rejeições1- de pares para brincar no recreio

O meu nome é: \_\_\_\_\_



Escreve os nomes de 3 colegas com quem gostas **mais** de brincar no recreio?

---

---

---

Escreve os nomes de 3 colegas com quem gostas **menos** de brincar no recreio?

---

---

---

Escolhas/Rejeições 2- de pares para fazer um trabalho em grupo na escola

O meu nome é: \_\_\_\_\_



Escreve os nomes de 3 colegas com quem **mais** gostarias  
de fazer um trabalho em grupo para Estudo do Meio ?

---

---

---

Escreve os nomes de 3 colegas com quem **menos**  
gostarias de fazer um trabalho em grupo para Estudo do  
meio ?

---

---

---

**Escolhas/Rejeições 3- de pares para fazer um trabalho em casa**

O meu nome é: \_\_\_\_\_



Escreve os nomes de 3 colegas com quem gostas **mais** de  
fazer os TPC?

---

---

---

Escreve os nomes de 3 colegas com quem gostas **menos**  
de fazer os TPC?

---

---

---

## ANEXO 15- Identificação das emoções (caras, desenhos e histórias)

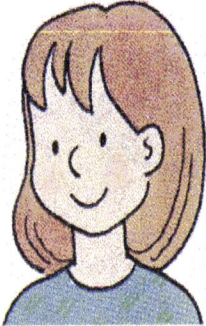





### Descobre as emoções! PARTE 1

*Instruções* - Nesta parte, irás ver um conjunto de rostos que expressam emoções diferentes: zanga, timidez, felicidade, alegria e tristeza. Alguns desses rostos parecem expressar de certeza uma emoção, outras vezes parece que os rostos expressam mais do que uma emoção, por isso pedimos-te que nos digas para cada rosto se cada uma das emoções: zanga, timidez, felicidade, alegria, surpresa:

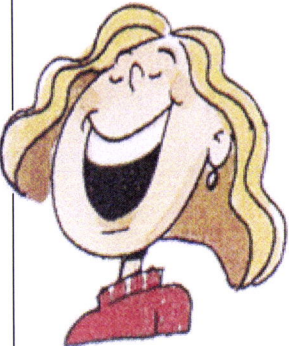





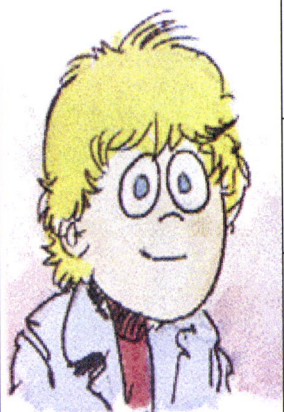





**0 = não está presente de certeza**

**1 = está um pouco presente**



**2 = está presente de certeza**

Descobre as emoções desta cara....			0 = Não está presente de certeza	1 = Está um pouco presente	2 = Está presente de certeza
		<b>Zanga</b>	0	1	2
		<b>Timidez</b>	0	1	2
		<b>Alegria</b>	0	1	2
		<b>Felicidade</b>	0	1	2
		<b>Tristeza</b>	0	1	2



Descobre as emoções desta cara....			0 = Não está presente de certeza	1 = Está um pouco presente	2 = Está presente de certeza
		<b>Zanga</b>	0	1	2
		<b>Timidez</b>	0	1	2
		<b>Alegria</b>	0	1	2
		<b>Felicidade</b>	0	1	2
		<b>Tristeza</b>	0	1	2
Descobre as emoções desta cara....			0 = Não está presente de certeza	1 = Está um pouco presente	2 = Está presente de certeza
		<b>Zanga</b>	0	1	2
		<b>Timidez</b>	0	1	2
		<b>Alegria</b>	0	1	2
		<b>Felicidade</b>	0	1	2
		<b>Tristeza</b>	0	1	2



Descobre as emoções desta cara....			0 = Não está presente de certeza	1 = Está um pouco presente	2 = Está presente de certeza
		<b>Zanga</b>	0	1	2
		<b>Timidez</b>	0	1	2
		<b>Alegria</b>	0	1	2
		<b>Felicidade</b>	0	1	2
		<b>Tristeza</b>	0	1	2
Descobre as emoções desta cara....			0 = Não está presente de certeza	1 = Está um pouco presente	2 = Está presente de certeza
		<b>Zanga</b>	0	1	2
		<b>Timidez</b>	0	1	2
		<b>Alegria</b>	0	1	2
		<b>Felicidade</b>	0	1	2
		<b>Tristeza</b>	0	1	2

**ANEXO 16 : Carta de autorização ao agrupamento**



**CARTAS DE AUTORIZAÇÃO**

Arraiolos, 12 de Setembro de 2006

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Arraiolos

Mónica de Jesus Quintal Rebocho, professora do 1º Ciclo, que está a realizar um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em *Psicologia do Desenvolvimento e Intervenção em Contextos Educativos*, decorrente na Universidade de Évora, vem por este meio, requerer a V<sup>a</sup> EX<sup>a</sup> autorização para realizar observação, actividades, e questionários a alunos, pais e professores da Escola EB1 de Arraiolos pertencente a este agrupamento.

Pede Deferimento

Com os melhores cumprimentos

Mónica de Jesus Quintal Rebocho



## ANEXO 17 : *Cartas de autorização ao Encarregados de Educação*



Arraiolos, 15 de Setembro de 2006

### **Caro Encarregado(a) de Educação,**

a Professora Mónica de Jesus Quintal Rebocho, que está a realizar um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em *Psicologia do Desenvolvimento e Intervenção em Contextos Educativos*, decorrente na Universidade de Évora, vem por este meio, solicitar a sua autorização e colaboração para realizar observação, actividades e questionários ao seu/sua Educando(a) sobre os seus interesses, no sentido de comparar a avaliação tradicional com a avaliação dinâmica (avaliação centrada nos interesses e pontos fortes do seu educando). Pretende-se construir instrumentos e materiais de avaliação que permitam desenvolver competências e dar aos alunos uma maior motivação para a Escola.

Aguarda-se a sua resposta, com a convicção de que este trabalho pode ser importante para o desenvolvimento do(a) seu/sua Educando (a), através do aumento do seu interesse e, por sua vez, do seu sucesso educativo.

Com os melhores cumprimentos

Mónica de Jesus Quintal Rebocho

-----  
Eu \_\_\_\_\_ encarregado de  
educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_  
autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando a participar no trabalho  
acima mencionado.

Arraiolos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

**FOTOS**





Foto1 -ILM



Foto2 -ILM





Foto 3- IVE



Foto4- ILM





Foto5 -ILM



Foto 6 - IL





Foto 7 -ICC



Foto 8 -ICC





Foto 9- IL



Foto 10 - IM





Foto 11- IL



Foto 12 -IL





Foto 13 - IL



Foto 14 - IN





Foto 15 - IN



Foto 16 -ICC